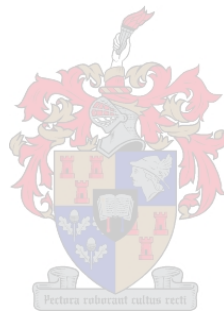


**Skoolhoofde se leierskapspraktyke met betrekking tot die skepping van ruimte by hul skole**

**Johann Burger**



**Proefskrif ingelewer vir die graad van Doktor in Opvoedkunde aan die  
Universiteit Stellenbosch**

**Promotor: Prof. Aslam Fataar**

**Desember 2017**

## ERKENNING

### **My opregte dank en waardering gaan aan:**

- God, die skepper van alle ruimte;
- my familie, vriende, leerders en kollegas wat my gehelp het om nuwe insigte rakende die skepping van ruimte te ontwikkel;
- prof. Aslam Fataar, my studieleier en mentor, vir sy leiding, advies, geduld en volgehoue motivering, terwyl ons hierdie ruimtelike ontdekkingsreis saam onderneem het;
- Suzanne Wiese, vir haar ondersteuning en hulp met die transkribering van die onderhoude en die taal- en tegniese versorging van die proefskrif;
- die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, en die National Research Foundation wie se beurse hierdie studie moontlik gemaak het, en
- twee uitnemende transformerende skoolhoofde, wie se deelname aan hierdie studie ons nuut oor ruimte laat nadink.

## **OPGEDRA AAN**

Hierdie verhandeling word met liefde aan my twee kinders, Richard (Richie) en Sigrid (Sigi) Burger, opgedra vir die inspirasie en motivering wat ek by hulle put.

## OPSOMMING

Hierdie studie bied 'n analise van hoe twee skoolhoofde, deur middel van hul leierskaps- en ruimtelike praktyke, produktiewe leeromgewings skep. Dit maak van Lefebvre (1991) se ruimtelike triade, naamlik "fisiese ruimte", "voorgestelde ruimte" en "sosiale ruimte" gebruik om te ondersoek hoe die skoolhoofde hierdie drie dimensies van die ruimte integreer om gesonde leeromgewings te skep.

Die fokus van hierdie navorsing is op die wyse hoe die twee geselekteerde skoolhoofde, wat as suksesvolle ruimteskeppers bekend staan, hul transformerende leierskapseienskappe aanwend om die inkoop én samewerking van hul skoolbestuurspanne en skoolbeheerliggame te verkry, om sodoende hul ruimtelike en ander projekte te ondersteun. Hulle kry stelsels en sisteme in plek wat goeie werksverhoudinge tussen die bestuurs- en die beheerkomponente van hul skole bevorder, wat voorkom dat hulle onafhanklik van mekaar (in silo's) by hul skole werk.

Die geografiese kontekste van die twee skoolhoofde verskil van mekaar, aangesien die een in die platteland, en die ander een in 'n stedelike gebied werksaam is. Die konseptuele vraag fokus daarom op die wyse hoe die skoolhoofde skoolruimtes in twee verskillende geografiese gebiede produseer met die doel om die denke, gemoed, inspirasie, motivering, gedrag en kreatiwiteit van die gebruikers te beïnvloed. Die studie bekyk tot watter mate die geografiese en eiesoortige kontekste, die uitkomst van die skepping van leeromgewings beïnvloed. Die studie poog verder om die skoolhoofde se “natuurlike” leierskapstyl te bepaal, deur dit aan die hand van Leithwood en Jantzi (2006) se Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel te meet, en hul werkswyse om uitnodigende en inspirerende leeromgewings te skep, word deur die gebruikmaking van Lefebvre (1991) se konseptuele en analitiese lense ontleed. Die data is versamel deur gebruik te maak van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude, waartydens die skoolhoofde die geleentheid gebied is om in hulle eie woorde hul ruimteskepping by hul skole te kontekstualiseer en hoe hulle dit beleef, asook hoe hul lewensgeskiedenis dit beïnvloed het. Daar is van 'n fokusgroepvergadering en waarnemings gebruik gemaak om data wat op hierdie wyse bekom is, te verifieer.

Op grond van Lefebvre se ruimtelike triade, het die analisering van data aan die lig gebring dat die skoolhoofde instinktief of intuïtief ruimte skep, wat hulle glo, 'n verskil in hul leerders en opvoeders se lewens kan maak, en dat hul skole daardeur sal baat. Die hoofnavorsingsbevinding



is dat elk van die twee skoolhoofde 'n transformerende leierskapstyl volg, en ruimtes instinkties of intuïtief produseer, wat professionele interaksie tussen hul opvoeders aanmoedig, asook sterk kollegiale ondersteuning vir hul ruimtelike veranderinge en projekte bekom het. Die ander belangrike bevindinge oor die beliggaamde of sosiale ruimtes in die skool is dat die twee skoolhoofde die *fisiese* ruimtes by hul skole in nuwe voorgestelde ruimtes omskep het om die persepsies, denke, gemoed, gedrag en motivering van die gebruikers van daardie ruimte te beïnvloed.

**Sleutelwoorde:**

Ruimte, leierskap, ruimtelike praktyk, klaskamerpraktyke, transformerende leierskap, skoolhoofskap, bestuur, skoolbestuurspan, beheer en skoolbeheerliggaam.

## ABSTRACT

This study provides an analysis of how two principals, through their leadership and spatial practices, create productive learning environments. It uses Lefebvre's (1991) spatial triade, namely "physical space", "mental space" and "social space" to investigate how the principals integrate these three dimensions of space in order to create healthy learning environments. The focus of this research is how the two selected principals, who are acknowledged as successful spatial producers, use their transformational leadership skills to acquire the commitment and co-operation of their school management teams and school governing bodies, in order to obtain support for their spatial and other projects. They put structures and systems in place that promote good working relationships between the managerial and governing components of their schools, preventing them from working independently (in silos) at their schools.

The geographical contexts of the two principals differ from one another. One school is situated and operates in a rural area, while the other is in an urban area.

The conceptual question therefore focuses on how the principals produce school space in two different geographical areas, with the aim of influencing users' thinking, their minds, inspiration, motivation, behaviour and creativity. The study looks at the extent to which the geographical and distinctive contexts influence the outcomes of the production of learning environments. This study further aimed to determine the "natural" leadership style of the principals, by measuring it against Leithwood and Jantzi's (2006) Nine-dimensional Transformational Leadership Model, and by using Lefebvre's (1991) conceptual and analytical lenses, observing how they go about producing inviting and inspiring learning environments. The data were collected by using semi-structured one-on-one interviews, allowing the principals to contextualise how they produced space at their schools, how they experienced it, and how their biographies influenced it. A focus group meeting and observations were used to verify data obtained in this way.

Based on Lefebvre's spatial triad, the analysis of the data revealed that the principals produced space instinctively or intuitively, creating what they believed would make a difference in the lives of their learners and educators, resulting in their schools benefiting from it. The main research finding is that each of the two principals follows a transformational leadership style, and instinctively or intuitively produces space that encourages professional interaction between their educators, as well as gaining strong collegial support for their spatial changes and projects. The other important findings, however, about the embodied or social spaces in the schools, are

that the two principals have transformed the physical spaces at their schools into new mental spaces, influencing the perceptions, thinking, mind, behaviour and motivation of the users of that space.

**Keywords:**

Space, leadership, spatial practice, classroom practice, transformational leadership, principalship, management, school management team, governance and school governing body.

## VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

**Johann Richards Vivian Burger**

**Handtekening:** .....

**Datum:** ...Desember 2017 .....

**Kopiereg © 2017 Universiteit Stellenbosch**

**Alle regte voorbehou**

## **INHOUDSOPGAWE**

<b>ERKENNING</b>	<b>ii</b>
<b>OPGEDRA AAN</b>	<b>iii</b>
<b>OPSOMMING</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
<b>VERKLARING</b>	<b>viii</b>
<b>INHOUDSOPGAWE</b>	<b>ix</b>

## **HOOFSTUK 1**

### **ALGEMENE ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE**

1.1 Inleiding	15
1.2 Agtergrond en rasionaal	15
1.3 Navorsingsvrae	24
1.3.1 Hoofnavorsingsvraag	24
1.3.2 Sub-vrae	24
1.4 Argument in die studie	24
1.5 Doel van die studie	27
1.6 Afbakening van die studie	29
1.7 Uitleg van die studie	30
1.8 Samevatting	31

## **HOOFSTUK 2**

### **LITERATUURSTUDIE**

2.1 Inleiding	32
2.2 Leierskap	35
2.3 Leierskappraktyke	35
2.4 Leierskap, bestuur, en skoolhoofskap: 'n Hibriede kluster van konsepte	37
2.5 Verspreide leierskap	39
2.6 Transformerende leierskap	44
2.7 Kultuur	50
2.7.1 Inleiding	50
2.7.2 Kultuur en die rol van die skoolhoof	51
2.7.3 Kultuur en klimaat	52
2.7.4 Kulturele kontekste waarbinne Suid-Afrikaanse skoolhoofde moet opereer	53
2.8 Samevatting	55

## **HOOFSTUK 3**

### **TEORETIESE RAAMWERK EN ANALITIESE LENSE**

3.1 Inleiding	56
3.2 Wie was Henry Lefebvre?	58
3.3 Lefebvre se ruimtelike ontologie en ruimtelike teorie	65
3.4 Ruimte as 'n konsep en skoolhoofde se ruimtelike praktyke	69
3.5 Die fisiese ruimtes – sosiale verwantskappe	73
3.6 Lefebvre se ruimtelike triade	75

3.6.1 Ruimtelike praktyk (Spatial practice / Physical space)	79
3.6.2 Voorstellings van ruimte (Representations of space / Mental space)	80
3.6.3 Voorstellingsruimte (Representational space / Social space)	80
3.7 Samevatting	81

## **HOOFSTUK 4**

### **NAVORSINGSMETODOLOGIE**

4.1 Inleiding	82
4.2 Metodologiese paradigmas	83
4.3 Die plasing van my studie in 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma	84
4.4. Metodologiese raamwerk:	86
4.4.1. Die oorsprong van pragmatisme	86
4.4.2 Die interpretatiewe paradigma en konsep van kennis	87
4.4.3 Metodologiese implikasies van die interpretatiewe paradigma	88
4.5. Navorsingsontwerp	89
4.5.1 Datainsamelingsmetode	90
4.5.2 Fokusgroepe	91
4.5.3 Observasies	94
4.5.4 Die onderhoudskedule	96
4.5.5 Die verhouding tussen die navorsers en die deelnemers	96
4.5.6 Die deelnemers	97

4.5.7 Die voer van die onderhoude	98
4.5.8 Vaslegging van data	98
4.5.9 Navorsers-posisionaiteit	100
4.6 Etiese aspekte	101
4.6.1 Etyekklaring van die Etyekkomitee	101
4.6.2 Toestemming van die betrokke owerheid	101
4.6.3 Ingeligte toestemming	103
4.6.4 Vertroulikheid en anonimiteit	103
4.6.5 Akademiese integriteit	104
4.7 Geldigheid van die navorsing	104
4.8 Samevatting	105

## **HOOFSTUK 5**

### **SKOOLLEIERS SE SKEPPING VAN FISIESE RUIMTES**

5.1 Inleiding	106
5.2 Die skepping van fisiese ruimtes	108
5.2.1 Kodifisering van die skoolhoofde	109
5.2.2 Skoolagtergrond	109
5.2.3 Skoolhoofde se lewensgeskiedenis	112
5.2.4 Hoe transformerende leierskap die inkoop en samewerking van die skoolbestuurspan (SBS) en skoolbeheerliggaam (SBL) bewerkstellig	117
5.2.5 Skoolhoofde se bemoeienis met die skepping van fisiese ruimtes	126



5.3 Samevatting	137
-----------------	-----

## **HOOFSTUK 6**

### **SKOOLLEIERS SE SKEPPING VAN VOORGESTELDE RUIMTES**

6.1 Inleiding	138
6.2 Skoolhoofde benut voorgestelde ruimte vir eie gewin	140
6.3 Uitdagings wat bestuur moet word	142
6.4 Hoe ruimteskeppers ontwikkel	145
6.5 Die skepping van voorgestelde ruimtes	145
6.6 Transformerende leierskapspraktyke	156
6.7 Samevatting	156

## **HOOFSTUK 7**

### **SKOOLLEIERS SE SKEPPING VAN SOSIALE RUIMTES**

7.1 Inleiding	158
7.2 Die skepping van sosiale ruimtes	159
7.3 Klaskamers	161
7.4 Personeelkamers	162
7.5 Opvoeders se werkskamers	165
7.6 Speelgronde	166

7.7 Sosiale en emosionele sones	168
7.8 Samevatting	173

## **HOOFSTUK 8**

### **GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS**

8.1 Inleiding	175
8.2 Betekenis van die studie	184
8.3 Die navorsing se beperkinge	185
8.4 Voorstelle vir toekomstige navorsing	186
8.5 Finale woord	187
Bibliografie	189
Addendum A: Foto-opstel	262
Addendum B: Inwilligingsbrief van die deelnemende skoolhoofde	277
Addendum C: Toestemmingsbrief vanaf onderwysowerhede	281
Addendum D: Brief van die Etiekkomitee	282
Addendum E: Brief van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch	285
Addendum F: Fokusgroepvergaderingsvrae	286
Addendum G: Semi-gestruktureerde onderhoudskedule	290
Addendum H: Waarnemingstemplate	294

## HOOFSTUK 1

### ALGEMENE ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE

#### 1.1 Inleiding

Ruimte beïnvloed ons denke, gedrag, gemoed, en gesindhede. Dit speel 'n rol in watter roetes ons neem, die besluite wat ons neem, en hoe ons daaglik voel en optree (Lefebvre, 1991). Hierdie tesis is 'n poging om die konsep en belangrikheid van *ruimte* in 'n skoolopset te probeer verstaan, asook hoe dit geskep en tot voordeel van beide leerders en opvoeders aangewend word. Uiteindelik is die doel van die tesis om te probeer verstaan *hoe* skoolhoofde met ruimte werk om hul skole as gesonde leeromgewings daar te stel. Volgens literatuur is daar nie veel navorsing oor die spesifieke verband tussen *leierskap* en *ruimte*, asook die invloed wat dit op die skepping van *leeromgewings* mag hê, gedoen nie.

Hierdie hoofstuk gee 'n algemene oriëntering van my studie wat fokus op *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke van twee skoolhoofde wat as *transformerende* skoolleiers beskou word. Die hoofstuk begin met die agtergrond en rasionaal vir hierdie studie, dan volg die navorsingsvraag en subvrae, gevolg deur die argument in hierdie studie, die doelstellings van hierdie studie, die afbakening van die studie, en laastens sluit dit af deur 'n oorsig van elke hoofstuk te gee, wat duidelik uitgespel word.

#### 1.2 Agtergrond en rasionaal

Die oorsprong van hierdie studie spreek tot my eie *lewensgeskiedenis* en ek het 'n *tweeledige* benadering tot hierdie navorsingsveld: eerstens uit my eie ondervinding as 'n leier wat verkies is tot lid van 'n verteenwoordigende leerderraad op skool en daarna tot studentrade by 'n onderwyskollege, die weermag, universiteit, wat bevorder is tot die rang van majoor in die weermag (5 Spesiale Magte), en later onderwysleier met die portefeuljes van vakhoof, graadhoof, departementshoof, skoolhoof en hoof van 'n kring op onderwysdistriksvlak; en tweedens deur my blootstelling aan literatuur, maar veral die ruimtelike teorieë en werke van Henri Lefebvre (1991), *The Production of Space*; Jan Nesor (1997), *Tangled up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Education Process*; Aslam Fataar (2015), *Engaging Schooling Subjectivities across Post-Apartheid Urban Space*; Oblinger et al., (2006), *Learning*

*Spaces* en Leithwood en Jantzi (2006), *Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*.

Gebaseer op my ervaring as opvoedkundige, is ek deeglik bewus van die uitdagings waarmee leiers, in die geval van hierdie studie, skoolhoofde, daaglik te kampe het. Terwyl hulle dit aanspreek moet hulle ook terselfdertyd hul skole *lei en bestuur*, en deur die uitoefening van hul eiesoortige invloed ander *inspireer* of *motiveer* om méér vir hul organisasie te doen as wat daar van hulle verwag word om te doen. Volgens Leithwood en Jantzi (2006) is *transformerende* leiers goed geposisioneer om dit te doen, aangesien hulle 'n *natuurlike* aanvoeling vir hul leierskapsrolle en -pligte het, en verkry makliker die *inkoop* én *samewerking* van ander, wat op doelwitbereiking uitloop. Ek is van mening dat nie almal wat in leierskapsposisies aangestel is noodwendig leiers is nie, en het persone in leierskapsrolle gesien wat nie met gesag kan praat of ander kan beïnvloed nie. Daarteenoor het ek ook die voorreg gehad om te sien hoe *natuurlike* leiers, sonder enige “portefeuljes”, deur middel van hul *unieke* of *eiesoortige* leierskapspraktyke, hul instellings “vorentoe neem” deur onbeskaamd *rigting aan te dui* en moeite te doen om met hulle en ander *intellektueel* of *emosioneel* te konnekteer, en sodoende hul samewerking en vertroue te wen wat op die bereiking van hul doelwitte ook uitloop.

Volgens Lingard, Hayes, Mills en Christie (2003) Sayed en Jansen (2001), Christie (2008), Addison (2009), Fataar (2011), en Hallinger en Heck (2010), is skole en onderwys wêreldwyd aan die verander, en word dit deur onderwyservormingstendense, asook deur ekonomiese en sosiale veranderinge wat op nasionale en internasionale vlak uitspeel, beïnvloed. Buiten ruimteskepping moet skoolhoofde, hul *skoolbestuurspanne* en *skoolbeheerliggame* egter ook die faktore wat op nasionale en internasionale vlak plaasvind, in ag neem wanneer hulle met hul bestuurs- en beheerfunksies gemoeid is, of wanneer hulle strategiese beplanning doen.

Hierdie faktore wat *buite* skole plaasvind, impakteer ook *binne* skole, en skoolhoofde moet dus daarop bedag wees wanneer hulle aan hul hoofsaak, naamlik die bestuur van hul skole se kurrikulum en ander dag-tot-dag-bestuursake, aandag skenk. Ek is van mening dat géén skoolhoof dit *alleen* kan doen nie, en benodig dus die *inkoop* en *samewerking* van ander om te verseker dat hul skole op koers bly. Dit is nie net die leerders, opvoeders en ouers se inkoop en samewerking wat hulle moet verkry nie, maar veral die ondersteuning van hul skoolbestuurspanne (SBS) en hul skoolbeheerliggame (SBL). Die SBS se take is in die Personnel Administrative Measures in Staatskoerant no. 396684 (PAM, 2016) gepubliseer, en

die werksaamhede van die SBL word in die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, met verdere wysigings, uiteengesit. Die skool se ouerkorps word deur middel van die SBL verteenwoordig, en hulle het die wetlike bevoegdhede om voorstelle wat die skoolhoof en SBS maak, goed te keur of af te keur, en indien nodig, nuwe beleide daarvoor op te stel, of ander te wysig. Skoolhoofde het ook ander uitdagings waarmee hulle te make het en dit is om hul SBL'e op te lei en hulle met hul SBL-take ook te begelei. Heystek (1997, 1999, 2006, 2010) voer aan dat veral op die platteland daar baie lede van SBL'e is wat grotendeels ongeletterd is, en as gevolg daarvan nie oor die nodige kennis besit om hulle van onderwyswette of onderwysaangeleenthede te vergewis nie, en dus sukkel om konstruktiewe bydraes tot skoolbeheer en skoolverbetering te lewer.

Verder moet skoolhoofde deur middel van hul leierskapspraktyke en eiesoortige persoonlike eienskappe ook seker maak dat alle lede van hul SBS'e en SBL'e presies weet wat hul rolle en verantwoordelikhede behels. Hulle moet ook toesien dat hierdie lede met kennis bemaagtig word en begrip en respek vir mekaar se werksvelde, naamlik *bestuur* en *beheer*, ontwikkel (Heystek, 1997, 1999, 2004, 2010; Heystek & Bush, 2003). Deur dit te doen, verseker hulle dat die velde van die SBS en SBL goed bestuur word, potensiële konfliktsituasies geminimiseer word, en dat almal saamwerk om skooldoelwitte te bereik.

Dit is dus belangrik dat skoolhoofde gesonde verhoudinge met hul SBS'e en SBL'e opbou, en deur middel van doeltreffende leierskap, verseker dat hierdie twee komponente nie in "silo's" bestaan nie, maar eerder deur samewerking hul *bestuur*- en *beheer*funksies verrig. Dit is ook belangrik dat die skoolhoofde 'n sleutelrol speel om deur middel van vergaderings of indiensopleidingswerkswinkels te verseker dat die twee komponente begrip vir mekaar se rolle en verantwoordelikhede verkry, asook wat die skoolhoofde en die onderwysdepartemente van hulle verwag om te doen, dit te verstaan en uit te voer.

Hierdie studie het bevind dat daar min navorsing, nasionaal of internasionaal, gedoen is wat die verband tussen *leierskap* en die skep van *ruimte* in skole bepaal. Berkhout (2007) voer aan dat die navorsing wat wel gedoen is, meestal handel oor die direkte *aksies* wat skoolleiers neem om *onderwyspraktyke* te verbeter. Volgens Hoadley, Christie en Ward (2009) is die navorsing oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole grootliks *funksioneel* en *beperk*, aangesien dit hoofsaaklik oor aspekte soos die behoeftes van skoolhoofde, die bestuur van tyd, die bestuur van die kurrikulum, die bestuur van hulpbronne en kwaliteitsversekering, handel. Bush, Glover, Bischoff, Moloi,

Heystek en Joubert (2006) het opgemerk dat die meeste navorsing wat oor leierskap gedoen is nie konseptueel ryk is nie, en voer aan dat navorsing wat relevant tot die Suid-Afrikaanse konteks is, prioriteit behoort te geniet. Met hierdie tesis strewe ek dus om 'n bydrae tot die vul van hierdie *gaping* in Suid-Afrikaanse navorsing oor *leierskap* en *ruimte* te lewer, deur te kyk hoe *transformerende* skoolleierskap die *produksie van ruimte* by skole beïnvloed en gestalte daaraan gee.

Henri Lefebvre (1991:31, 53) argumenteer dat elke gemeenskap sy eie ruimte skep, en ek argumenteer dat elke skool deur middel van hul skoolhoofde se *transformerende* leierskapspraktyke hul eie, kreatiewe en uitnodigende *fisiese, voorgestelde* en *sosiale* leeromgewings skep. Henri Lefebvre gebruik 'n *ruimtelike triade* in sy boek *The Production of Space* (1991:38-39) om ruimte te konseptualiseer en dui aan hoe ruimte uit die *integrering* en *interaksie* van *ruimtelike praktyke* (spatial practice), *voorstelling van ruimte* (representations of space) en *voorstellingsruimte* (representational spaces) geskep word. Hierdie studie maak van Lefebvre (1991:38-39) se ruimtelike triade as 'n *konseptuele lens* gebruik om die produksie van ruimte by skole na te vors. Om die skoolhoofde se *transformerende* leierskapseienskappe uit te lig, maak ek van Leithwood en Jantzi (2006:205) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel* gebruik.

As opvoedkundige en onderwysamptenaar het ek die voorreg gehad om te sien hoe sekere skole, desondanks talle uitdagings, of gebrek aan hulpbronne of finansies, sentrums van uitnemendheid geword het. Dit is nie net hierdie skole se leerderprestasies wat opval nie, maar dit is veral *hoe* hierdie skoolhoofde die *inkoop* en *ondersteuning* van al hul konstituente (leerders, opvoeders en ouers), en veral hul SBS'e en SBL'e verkry, om produktiewe leeromgewings te skep, waarbinne almal veilig en gelukkig voel én presteer.

Die meeste suksesvolle skole wat ek waargeneem het, behaal goeie uitslae omrede hul skoolhoofde *transformerende* leierskap openbaar en moeite doen om leierskap deur hul skole te *versprei*. Leierskap in hierdie skole is nie net vir 'n paar individue beskore nie, en almal word aangemoedig of bemagtig om as 'n leier na vore te tree. Die erkenning wat personeellede van hul skoolhoofde ontvang vir die suksesvolle afhandeling van take of projekte, *inspireer* en *motiveer* hulle om verdere pogings aan te wend om hul skole nog meer te dien. Die *intellektuele* stimulering wat personeellede van hul skoolhoofde ontvang, inspireer en motiveer hulle om oor hul skool se visie, missie, doelwitte en etos na te dink, en dit dan ook hul eie te maak.

Volgens Leithwood en Jantzi (2006:205) verstaan *transformerende* skoolhoofde die verband tussen 'n gesonde leeromgewing en leerderprestasie, en doen hulle moeite om dit uit te bou. Volgens hulle beskik transformerende skoolleiers oor die nodige leierskaps- en ruimtelike vaardighede, om nie net produktiewe leeromgewings te skep nie, maar veral om ruimte te gebruik om hul skooldoelwitte te behaal.

Tydens een van my besoeke aan 'n skool, wat probleme met *ongemotiveerde* personeellede gehad het, het ek die invloed van *ruimte* op ander eerstehands ervaar. Van die personeellede het my vertel dat hulle daaglik letterlik *fisies* siek voel wanneer hulle by hul skool opdaag, en dat hulle nie net *ongemotiveerd* is nie, maar dat hulle ook oor die algemeen *negatief* teenoor hul skoolhoof en skool voel. Alhoewel ek en my onderwyskollegas bewus was van 'n “sekere mate van spanning” wat by die betrokke skool geheers het, het ons dit nogtans vreemd gevind, aangesien die skoolhoof toegewyd was, die skool het gereeld aan die onderwysdepartement se verwagtinge voldoen, die skoolhoof was vriendelik, hoflik en met sy innemende persoonlikheid, was hy onder die meeste leerders en ouers baie geliefd. Die vraag wat by my opgekom het, was: wat was die oorsaak van hierdie uiterste *negatiewe* gevoel en *ongelukkigheid* onder die opvoeders by die skool? Wat vir my nogal vreemd was, was dat die skool jaarliks duisende rande aan motiveringsprekers spandeer. Daarbenewens ontvang die skool ondersteuning van twee universiteite op 'n deurlopende basis, wat die opvoeders met lesaanbieding en leerderaangeleenthede kom help, maar desondanks al hierdie ondersteuning en intervensies, bly die meeste van die personeel steeds *ongelukkig* en *gedemotiveerd*.

Ek het begrip vir die personeel se dilemma gekry toe die skoolhoof my eendag vir tee genooi het. Toe ek die personeelkamer saam met hom binnestap, het ek gevoel dat dit 'n moontlike oorsaak van ongelukkigheid of negatiewiteit wat by die skool kan wees. Die personeelkamer was letterlik koud, dit het ook koud gelyk aangesien die mure met die “ou staatskleur” naamlik “grys”, uitgeverf was, die deurgetrapte linoleum-vloerteëls was “gryserig”, die son het die gordyne verbleik en sommige het aan repe gehang, daar was 'n stukkende afrolmasjien met 'n stukkende kartonhouer daarop in 'n hoek, en sommige boeke was besig om uit te val, en op die kennisgewingbord was daar songebleikte kennisgewings, die meeste daarvan was egter al 'n paar jaar oud, maar die een wat my oog gevang het, het die opskrif “die eienskappe van 'n goeie skoolhoof”, daarop gehad. Verder moes die opvoeders boonop sit op “koue” plastiek saalstoele

wat reg rondom die vertrek teen die mure gepak was. In die middel van die lokaal, dus reg voor hulle waar hulle gesit het, was ou opvoedertafels met die leerders se vraestelle daarop uitgepak. Wat ek waargeneem het was dus 'n *noodkreet* deur die opvoeders en ek kon duidelik sien dat die opvoeders se *emosionele* of *sosiale* behoeftes nie bevredig word nie. 'n Skool se personeelkamer behoort 'n veilige en gelukkige *emosionele* en *sosiale* ruimte te wees, wat hulle 'n heenkome kan bied weg van die geharwar van 'n skool se “geraas”, en waar hulle tydens pouses of na skool kan sit en ontspan. Dit behoort ook 'n plek te wees waar hulle saam met hul mede-personeellede energie kan genereer, en dus hul opvoedingstake met goeie energievlakke en 'n positiewe ingesteldheid na pouses kan voortsit. Dit geld ook vir die skool se ander *fisiese* ruimtes, wat met 'n klein bietjie inisiatief en kreatiwiteit in uitnodigende *voorgestelde* (mental space) of *sosiale* ruimtes (social space) omskep kan word en wat aan die gebruikers van daardie ruimtes 'n opheffende en positiewe gevoel kan bied en wat ook tegelykertyd hul *emosionele* en *sosiale* behoeftes aanspreek.

Tydens my gesprek met hierdie skoolhoof, het ek besef dat hy nie die belangrikheid óf die effek wat ruimte op mense kan hê, verstaan nie. Voorts is sy gebrek aan kennis hoe ruimte geskep word of hoe dit produktief aangewend kan word, moontlik een bydraende rede waarom sy personeel, en moontlik die leerders daarby, 'n negatiewe gevoel jeens hul skool ontwikkel het. By hierdie betrokke skool is daar nie een *ruimte* by die skool, dit sluit die klaskamers in, wat in 'n uitnodigende of stimulerende *voorgestelde* of *sosiale* ruimte omskep is nie. Ek is van mening dat dit nie net die skoolhoof is wat nie die begrip of die nodige vaardighede besit om ruimte te skep nie, maar dat dit ook sy toesighouer of ander onderwysamptenare is, wat ook nie oor die nodige ruimtelike insigte of kennis beskik om hom te begelei nie. Dit is moontlik een van die redes waarom daar vir soveel jare geen ruimtelike ontwikkeling by hierdie skool plaasgevind het nie. Wat my ook ontstel het, toe ek daardie betrokke dag by die skool opgedaag het, was hoe die skool se ingang en sy skoolterrein gelyk het. Dit was onnet, daar was byna geen tekens van 'n tuin nie, op die mure was graffiti, en orals op die skoolterrein het papiere of rommel gestrooi gelê. Ek is van mening dat ons nie veel in die onderwys kan verander nie, maar wat ons wel kan doen is om te verseker dat skoolhoofde met die nodige *leierskaps*- en *ruimtelike* vaardighede toegerus word, sodat hulle die *beperkte fisiese* ruimtes wat wel by skole beskikbaar is, in uitnodigende, inspirerende, kreatiewe leeromgewings kan omskep, wat nuwe energie en toewyding na vore bring, en wat op goeie uitkomst vir almal kan uitloop.



Henri Lefebvre se boek *The Production of Space* (1991) het 'n groot invloed op my *denke* gehad, veral sy konsep met betrekking tot die skepping van ruimte, en hoe ruimte in iets “nuuts” deur agentskap herskep kan word, om 'n spesifieke invloed uit te oefen, of 'n doel te bereik. Lefebvre verwys in sy boek na die heraanwending van die *Halles Centrales*, 'n voormalige varsproduktemark in Parys gedurende die jare 1969 tot 1971. Hy het waargeneem hoe *Halles Centrales*, wat in die stadsentrum geleë was en wat ontwerp was om as 'n voedselverspreidingspunt te dien, deur die inwoners van Parys heraangewend, en in 'n kort tydspan in 'n bymekaarkomplek en 'n toneel van permanente fees en jolyt omskep is (Lefebvre, 1991:167). Kortom, dit het vir die jeug van Parys 'n sentrum van “speel en genot”, eerder as 'n sentrum van “voedselverspreiding en werk” geword. Terwyl ek hierdie gedeeltes in *The Production of Space* gelees het, het ek gewonder of skoolleiers nie ook die leerders se reaksies van “wil onttrek” - uit 'n klaskamer - na “wil betrokke raak” kan verander, deur nuwe, opwindende en uitnodigende leefruimtes by hul skole te skep of te herskep nie? Die doel van skoolgaan is nie net om kennis op te doen nie, maar dat skole 'n plek moet wees wat die leerders eerder nader trek en 'n plek word waar die leerders “graag heen wil gaan” en waar hulle “betrokke wil wees”. Professor Aslam Fataar, wat aan die Departement Onderwysbeleidstudies by die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch verbonde is, het 'n groot invloed op my ruimtelike denke as Meestersgraad-student gehad. Dit was veral sy passie vir ruimte en sy vermoë om te verduidelik hoe ruimte sosiaal geproduseer en genavigeer word wat my belangstelling in ruimte intens geprikkel het, en wat my verder gehelp het om ruimte vir myself te konseptualiseer, en veral 'n “aanvoeling” vir die produksie daarvan te ontwikkel.

Dit alles het my tot die besef gebring dat mense wat ruimte skep, daarvan bewus moet wees dat hulle die vermoë besit om die potensiële krag wat in ruimte opgesluit lê, te kan ontsluit, en dus aan te wend om hul eie doelwitte te bereik (Lefebvre, 1991:53). Ek het ook die *krag* wat in ruimte opgesluit lê, eerstehands as 'n jong soldaat, lank voor ek skoolhoof geword het, in Angola waargeneem. Tydens 'n militêre operasie moes ek en my medesoldate so elke tweede week 'n tydelike militêre basis wat op die oewer van 'n groot rivier geleë was, besoek om rantsoene te gaan afhaal. Aangesien ek onderwys studeer het voor ek my nasionale diensplig begin het en opvoedkunde deel van my lewensbeskouing is, het enige iets wat met onderwys te make het, my aandag getrek. Nie ver van die tydelike basis nie, was daar 'n een-man-skool onder 'n groot boom, met 'n leerdertal van so ongeveer 120 leerders, geleë. Die “skool” het uit 'n boom, 'n miershoop waarteen 'n swartbord staangemaak was, 'n lendelam tafel en houtkissie (wat as 'n

stoel gedien het), 'n handklok en een opvoeder, wat terselfdertyd ook as skoolhoof gedien het, bestaan.

Tydens pouses het van die leerders in die rivier gaan swem, om van die versengende hitte te ontsnap. Om die einde van die pouse aan te kondig, het die opvoeder die handklok gelui. Toe die leerders die klok hoor lui, het hulle opgespring, of uit die water gekom, hul skrapse klere aangetrek en uitbundig “na hul skool” toe gehardloop en net voor die skaduwee wat die boom gegooi het, gaan staan. Wat my opgeval het, was dat nie een kind binne die skaduwee van die boom gaan staan het nie. Ek het afgelei dat dit seker “verbode” was om sonder toestemming die skaduwee te betree. Die leerders het daar netjies in rye bly staan, en het voortgegaan om met mekaar te praat, te skerts of net grappies te maak. Die leerders het baie gelukkig gelyk. Toe die opvoeder *gereed* was om voort te gaan om klas te gee, het hy nader gestap en het voor die kinders gaan staan. Daarna het hy slegs sy *regterhand* effens, met die *palm* na vore gelig, en met dié “sein” het al die leerders ook hul *regterhande* ook gelig en onmiddellik was almal tjoepstil. Dit is gevolg deur 'n stilteperiode - terwyl die opvoeder stip na hulle gekyk het - ek vermoed om net seker te maak dat almal daar was, en die volgende “sein” wat hy hulle gegee het, was 'n eenvoudige knik van sy kop. Dit was die teken vir die leerders om die “skaduweegedeelte” van die “groot boom” te betree, en almal het geruisloos en stilletjies in die “skool” gaan sit. Dit het gelyk asof die leerders binne “ouderdomsverband” gaan sit het.

In die weke wat ek die “skool” oor 'n afstand waargeneem het, het ek nooit ooit gehoor of gesien hoe leerders raas, skree of “die klas” probeer ontwig nie. Alhoewel die opvoeder en leerders slegs Portugees gepraat het, en ek hulle dus nie kon verstaan nie, kon ek duidelik deur middel van hul *interaksies* met mekaar aflei wat in die skool aan die gang was. Die kinders was gelukkig. Uit die vinnige opskiet van hul hande na 'n vraag, kon ek aflei dat die kinders die lesse interessant of stimulerend gevind het.

Dit het my verstand te bowe gegaan hoe slegs *een* persoon bykans 120 leerders kon stimuleer, gelukkig en gedissiplineerd hou. Al was ek in uniform en besig om oorlog te voer, het ek daar in die dorre Angola vir die eerste keer die *wisselwerking* tussen *leierskap* en *ruimte* waargeneem. Die leerders se respek en eerbied vir die *skadukol* – oftewel die *fisiese* ruimte wat “hul skool” uitmaak - het my diep geraak. Ek het dit probeer verklaar, en dit het mettertyd deel van my eie lewensgeskiedenis geword. Ek is net dankbaar vir die blootstelling aan daardie “Angolese

opvoeder”, die lesse wat ek by hom geleer het, en veral “sy manier van dinge doen” en ek het dit vir baie jare en met groot vrug as opvoeder en later as skoolhoof, toegepas.

Ek is kort daarna swaar gewond, en is per vlug na 1 Militêre Hospitaal te Pretoria, afgevoer. In die vier maande wat gevolg het, waartydens ek vele operasies en rehabilitasiesessies moes deurmaak, het ek tyd gehad om oor die *ruimtelike praktyke* wat ek “onder die groot boom” in Angola waargeneem het, na te dink en te reflekteer. Wat my die ergste gekwel het was die *verskil* of *kontras* tussen die groot en oop ruimtes in Angola in vergelyking met die beknopte, onpersoonlike en depressiewe ruimtes van sale in die militêre hospitaal. My ruimtelike denke het daar “onwillekeurig” begin vorm aanneem, en ek het die twee scenarios se *fisiese* (physical space) en *sosiale* ruimtes (social space) met mekaar begin vergelyk, wat 'n groot bydrae tot die ontwikkeling en konseptualisering van my eie ruimtelike denke gelewer het.

Nadat ek ontslaan is, het ek na my skool op Stellenbosch teruggekeer, en het vanuit die staanspoor die “Angolese opvoeder” se *uitsonderlike praktyke* met groot vrug in 'n voormalige “Model C”-skool begin toepas. Toe ek 'n paar jaar later skoolhoof geword het, het ek danksy die inspirasie van hierdie “Angolese opvoeder”, 'n skool met sukses gelei, wat toekennings of erkennings vir goeie akademiese prestasies van beide die *provinsiale* asook die *nasionale* ministers van onderwys ontvang het. Dit het ook 'n besoek van minister Kader Asmal, nasionale minister van onderwys, aan die skool ingesluit. Ek was dus bevoorreg om skoolhoof van 'n skool te kon wees, waar 650 gelukkige en gedissiplineerde leerders, danksy die gebruikmaking van *ruimte*, goed vir die toekoms voorberei is. Hierdie stelling is deur my skool se personeel en skoolbeheerliggaam (SBL) in verskeie vergaderings beaam en genotuleer. Gedurende 2003, na aanleiding van my personeel se volgehoue goeie werk, het 'n eer my te beurt geval. Ek het die distriks- en provinsiale toekenning vir uitnemende skoolleierskap ontvang, en later dieselfde jaar was ek 'n finalis in die jaarlikse Nasionale Onderwystoekenningskompetisie (NTA 2003) wat te Pretoria gehou was. Ek sal altyd aan die “onbekende Angolese opvoeder” dank verskuldig wees, want deur die waarneming en toepassing van sy *praktyke*, het 'n skoolhoof en 'n skool baie ver van die oorlogsfront daarby baat gevind.

Wat ek in Angola waargeneem het, het my *geïnspireer* om meer omtrent *ruimte* en *leierskap* te wete te kom. Ek het literatuur hieromtrent begin studeer, en het in aanraking met *teorieë* oor *leierskap*, *ruimte* en *motivering* gekom, wat ek later binne 'n skoolsituasie as skoolhoof verder kon verwerk, mee eksperimenteer en kon produseer. My lewensgeskiedenis het tot 'n groot mate

my navorsingsvraag help kristalliseer, en het veral gehelp om die vraag waarmee ek vir so baie jare geworstel het, naamlik: *Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke?* te beantwoord. Ek wil dus deur die beantwoording van hierdie hoofnavorsingsvraag, aandag op *ruimteskepping* en *leierskapspraktyke* by skole vestig, die waarde wat goed *ontwerpte* of *geskepte* ruimtes tot die onderwys kan byvoeg, of *nuwe* insigte blootlê, maar veral om verby dit wat tans bekend is te beweeg, en *nuwe kennis* hiervan, self te skep.

### 1.3 Navorsingsvraag en subvrae

#### 1.3.1 Hoofnavorsingsvraag

*Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke?*

#### 1.3.2 Subvrae

- Hoe bemiddel en skep skoolhoofde ruimte by die kruising tussen opvoedkundige *bestuur*- en opvoedkundige *beheer*praktyke?
- Hoe produseer skoolhoofde ruimte ten einde produktiewe ruimtelike praktyke in hul skole te ontketen?
- Hoe lewer skoolhoofde se ruimtelike praktyke bydraes tot die produksie van gesonde leeromgewings?

### 1.4 Argument in die studie

Ek argumenteer dat skoolhoofde deur middel van hul *transformerende* leierskaps- en ruimtelike praktyke, uitnodigende, inspirerende en kreatiewe leerruimtes of leeromgewings skep wat tot verhoogde geluksvlakke en verbeterde leeromgewings by hul skole kan lei.

Hierdie navorsing het ondersoek hoe skoolhoofde hul *transformerende* leierskaps- en ruimtepraktyke inspan om die *inkoop* en *samewerking* van ander, veral die van hul skole se bestuurspanne (SBS) en hul beheerliggame (SBL), te verkry om hul ruimtelike en ander projekte waarin hulle glo, wat 'n verskil in hul skole kan maak, te verwesenlik. Die ruimtelike projekte

waarna hierdie studie verwys, skep 'n platform wat die basis bied vir verhoogde motivering en inspirasie, hoër geluksvlakke, asook meer toewyding aan take wat *leer-* en *onderrig*prosesse by skole bevorder.

Leierskapspraktyke word gedefinieer as die produk van die *interaksie* tussen leiers, hul volgelinge en die konteks waarbinne hulle werk, asook die invloed wat hulle op ander uitoefen (Spillane, Halverson & Diamond, 2001:27). Ek is egter van mening dat skoolhoofde wat oor *transformerende* leierskapstyle beskik, beter toegerus is om die *samewerking* van hul konstituente (leerders, opvoeders en ouers) sowel as hul SBS'e en SBL'e te verkry, aangesien hulle voortdurend die mense om hulle deur middel van *intellektuele* stimulasie, bemoediging, goeie kommunikasie en hul bewese skeppingsvermoë, positief beïnvloed (Leithwood & Jantzi, 2006). Die skoolhoofde in hierdie studie se inspirerende en *transformerende* leierskapsbenadering, en veral die manier hoe hulle hul konstituente intellektueel stimuleer deur middel van gereelde verkondiging van hul skole se *visie*, *missie* en *doelwitte*, gee aanleiding tot nuwe *diskoerse* by hul skole, wat die konstituente opgewonde oor hul skole maak. Dit gee ook aanleiding tot groter ouerbetrokkenheid by beide skole.

Lingard, Hayes, Mills en Christie (2003:87) argumenteer dat 'n sentrale doel van skoolleierskap is om leierskap te verskaf wat die verwesenliking van skooldoelwitte bevorder. Dit word ondersteun deur Christie (2008:183) wat daarop dui dat effektiewe *kurrikulumleierskap* die funksionering van skole kan verbeter. Ek is egter daarin geïnteresseerd om te sien *hoe* skoolhoofde, wat primêr verantwoordelik is vir hul skole se *kurrikulum*, hul *transformerende* leierskap en *ruimtelike* praktyke gebruik om leeromgewings te skep en *klaskamerpraktyke* te verbeter (Leithwood & Jantzi, 2006; Christie, Sullivan, Duku & Gallie, 2010).

Hierdie studie lewer nie net 'n bydrae tot die *debat* rakende ruimteskepping nie, dit voeg *waarde* by tot die *diskoerse* wat jaarliks in skole plaasvind, veral wanneer opvoeders (wat deur die staat betaal word) aan die jaarlikse Geïntegreerde Gehalte- en Bestuurstelsel (GGBS) se taksering onderworpe is. Dit gee spesifieke aandag aan GGBS-prestasiestandaard 1, naamlik: *die skep van 'n leeromgewing wat bevorderlik vir leer en onderrig is*, om te sien hoe opvoeders hul klaskamers se *fisiese* ruimtes in uitnodigende en inspirerende *voorgestelde* leerruimtes omskep.

Uit my ervaring as skoolhoof en as distriksamptenaar wat jaarliks hierdie GGBS-prosesse by skole moet bestuur, het ek waargeneem dat die meeste opvoeders, lede van SBS'e en

skoolhoofde slegs “enkel-vlakkig” of “meganies” daarna kyk en hulle die GGBS-takseringsprogram hoofsaaklik benut om die opvoeder slegs te bepunt. Die geleentheid wat skoolhoofde het om ruimteskepping met hul kollegas in diepte te bespreek, en veral hoe om die krag wat in ruimte opgesluit lê, te ontsluit, word meestal nie benut nie en gaan dus verlore. Wat vir my ook teleurstellend is, is die feit dat daar nie gereelde of deurlopende gesprekke rakende die skepping van produktiewe leeromgewings by die meeste skole plaasvind nie.

Hierdie tesis is 'n poging om die gebrek aan kennis met betrekking tot hoe leerruimtes of leeromgewings by skole geskep word, aan te spreek. Dit belig ook die belangrikheid van hoe goed geskepte leerruimtes of leeromgewings, produktiewe leer en onderrig bevorder. Navorsing wat die Commission for Architecture and Built Environment (CABE: 2009, 2010); Bureau of Design Research in the School of Architecture at the University of Sheffield (BDR: 2010); Oblinger (2006); OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design (2010) en Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD: 2009, 2011) gedoen het, dui daarop dat 'n goed ontwerpte skool 'n belangrike bydrae tot die verbetering van leerderprestasie, gedrag, dissipline, gemoedstemming en geestesgesondheid kan lewer.

Lefebvre is van mening dat ruimte fundamenteel tot ons beleefde ervaring met die wêreld is, en dat elke ervaring, uit *drie* verwantskaplike aspekte van ruimte bestaan. Hierdie studie poog dus om die bydrae wat skoolhoofde tot die skepping van produktiewe *leerruimtes* of *leeromgewings* by skole lewer, deur die lens van Lefebvre (1991:38-39) se *ruimtelike triade* te kyk en te bespreek hoe Lefebvre ruimte nie as enkel-dimensioneel beskou nie, maar eerder as bestaande uit drie geïntegreerde dimensies van ruimte, naamlik: *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes, wat elkeen die ander beïnvloed om 'n geïntegreerde ruimtelike geheel te vorm.

Die studie gee ook 'n kykie op die twee deelnemende skoolhoofde wat as *produktiewe*, *intuïtiewe* en *sukcesvolle ruimtelike* skeppers beskou word, en wie se eiesoortige *praktyke* 'n groot bydrae tot beide skole se bewese suksesse speel. Hierdie twee skoolhoofde se *natuurlike* leierskapseienskappe stem grootliks ooreen met die *transformerende* leiereienskappe soos Leithwood en Jantzi (2006:205) dit in hul *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel* uiteengesit het. Beide hierdie twee deelnemende skoolhoofde word deur die onderwysdepartement as suksesvolle skoolhoofde beskou, en beide skole het verskeie toekennings vir uitstaande sistemiese uitslae in hul onderskeie onderwysdistrikte ontvang. Wat hierdie twee skoolhoofde egter uniek maak, is hul *intuïtiewe* vermoë om die potensiaal wat in

“dooie” ruimtes opgesluit lê, te identifiseer, en deur die inkoop en samewerking van ander, dinamiese en produktiewe leeromgewings by hul skole te skep. My studie is gebaseer op die doelbewuste keuse van twee skoolhoofde wat geag kan word as *intuïtiewe* en *eiesoortige transformerende* ruimteskeppers, wat deur middel van hul leierskaps- en ruimtelike praktyke ruimte mobiliseer om gesonde leeromgewings by hul skole te skep. My keuse is dus beïnvloed deur te probeer verstaan hoe hulle praktyke produktief met mekaar verweef is, en hoe hulle die drie dimensies van ruimte, naamlik *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes met mekaar integreer om produktiewe ruimtes te skep wat op goeie leerderprestasies uitloop.

Leithwood en Jantzi (2006:205) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel* maak van drie breë kategorieë van leiereienskappraktyke, insluitende 'n totaal van nege spesifieke dimensies van praktyke gebruik om *transformerende* leierskap te identifiseer. Ingesluit in die kategorie *Rigtingbepaling*, is die dimensies van die bou van skoolvisie, die ontwikkeling van spesifieke doelwitte en prioriteite, en die handhawing van hoë prestasieverwagtinge. In die kategorie *Mense-ontwikkeling* is die dimensies van voorsiening van intellektuele stimulasie en die aanbod van geïndividualiseerde ondersteuning, en die modellering van wenslike professionele praktyke en waardes. Die derde kategorie, die *Herontwerp van die Organisasie*, sluit in die dimensies van die ontwikkeling van 'n samewerkende skoolkultuur, die skepping van strukture om deelname aan skoolbesluite te bevorder, en die skep van produktiewe gemeenskapsverhoudings. Elke dimensie bestaan uit veelvuldige, meer spesifieke *praktyke*, wat aansporende response aan die kant van leiers aanmoedig, afhangende van die konteks van hul werk (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

## 1.5 Doel van die studie

Die doel van hierdie studie is om 'n *ontleding* aan te bied van *hoe* die skoolhoofde deur middel van hul *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke, die *inkoop* en *samewerking* van ander, veral hul skole se SBS'e en SBL'e verkry om hul ruimtelike en ander projekte, waarin hulle persoonlik glo, by hul skole te laat realiseer.

Hierdie is 'n verkennende studie en probeer verstaan *hoe* skoolhoofde ruimte *onderhandel* en *hoe* hulle dit skep wat tot inspirerende, stimulerende en kreatiewe leeromgewings lei, wat ten doel het om *klaskamerpraktyke* in hul skole te verbeter, en wat uiteindelik op verbeterde *leerderprestasie* uitloop. Die ruimtes waarna ek verwys is die *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale*



ruimtes van 'n skool. Ten einde die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, sal die volgende subdoelwitte dien om 'n konseptuele agtergrond te bied:

- om begrip te verkry van hoe twee skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskaps- en ruimtelike praktyke skep;
- om transformerende leierskapspraktyke te ontleed wat betrekking het op die skep van produktiewe leerruimtes en leeromgewings;
- om die relevante *fisiese, voorgestelde* en *sosiale* ruimtes by skole te identifiseer en te omskryf;
- om die leierskapspraktyke van skoolhoofde te ontleed om te sien hoe hulle die inkoop en samewerking van ander bekom het om hul ruimtelike en ander projekte te ondersteun;
- om te sien hoe skoolhoofde ruimte benut met die doel om klaskamerpraktyke te verbeter;
- om die rol van ruimte in die dinamika van die skepping van meer produktiewe onderwysgemeenskappe te verstaan;
- om die hoofkategorieë van ruimte in 'n skoolomgewing te bespreek, en
- om sommige van die uitdagings of struikelblokke wat 'n skoolhoof moontlik daarvan kan weerhou om ruimte optimaal te benut, te identifiseer.

Die studie se vertrekpunt is die siening dat die twee geselekteerde skoolhoofde die nodige *ondervinding* en *vaardighede* besit om hul skole te lei, terwyl hulle terselfdertyd die verskillende werkswyses van *bestuur* (SBS) en *beheer* (SBL) in 'n funksionele konteks van 'n skool verstaan en laat werk. In hierdie studie bestudeer ek dus hoe die twee skoolhoofde hul skole se ruimtes skep, met die doel om produktiewe leeromgewings te produseer, of om dit meer produktief te maak.



## 1.6 Afbakening van die studie

Die fokus van hierdie navorsing is die *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke van twee geselekteerde skoolhoofde wat werksaam by hul skole is om *produktiewe* en *kreatiewe* leerruimtes en leeromgewings te skep. Die konseptuele vraag fokus op *hoe* die twee skoolhoofde hul *intuïtiewe transformerende* leierskapspraktyke inspan om produktiewe leeromgewings te skep. Die een skoolhoof skep ruimte in 'n *stedelike* konteks en die ander in 'n *plattelandse* konteks. Ek maak van 'n *kwalitatiewe metodologiese* paradigma vir hierdie navorsing gebruik, en die waarnemings en onderhoude wat ek gevoer het, beskou ek as die mees gepaste navorsingsontwerpkeuses om my navorsingsvraag en subvrae te beantwoord. Die keuses van die interpretiewe teorie as die mees gepaste navorsingsparadigma, struktureer my navorsing op 'n bepaalde wyse. Ontologies plaas die interpretiewe paradigma die deelnemers van hierdie navorsing (twee skoolhoofde), sowel as die verskynsels wat bestudeer word (die skepping van ruimte) in inter-subjektiewe sosiale velde (stedelike en plattelandse konteks) wat leierskaps- en ruimtelike praktyke struktureer en begrens.

Volgens Grbich (2007:88) is *kwalitatiewe* navorsing afhanklik van ryk beskrywende data van die fenomeen en dit is dus noodsaaklik dat onderhoude met mense wat oor eerstehandse ondervinding van die betrokke fenomeen beskik, gevoer word en dat dit ongestruktureerd van aard moet wees. Die feit dat ek besluit het om primêr van *semi-gestruktureerde* onderhoude gebruik te maak om my data te versamel, gee vir my 'n gedetailleerde beeld van elk van die deelnemers se lewensgeskiedenis, praktyke en werkswyses, wat 'n invloed op hul ruimtelike praktyke kon uitgeoefen het, en wat 'n ruimtelike diskoers rakende hul leierskapspraktyke tot gevolg het.

Net een van die deelnemers was voor die aanvang van die studie aan my bekend. Die verbintenis wat ek met hierdie deelnemer het, is te danke aan die feit dat hy tot my kollega se kring, wat aangrensend aan my kring werksaam is, hoort. Die feit dat ek 'n onderwysamptenaar is, het nie 'n negatiewe invloed op die semi-gestruktureerde onderhoude of fokusgroepgesprekke gehad nie, aangesien ek nie een van die twee skoolhoofde se *toesighouer* is nie, en hulle het openhartig en spontaan aan die onderhoude en fokusgroepvergaderings deelgeneem. Die twee deelnemende skoolhoofde is in twee verskillende onderwysdistrikte, maar in dieselfde provinsie werksaam.

Ek maak van Lefebvre (1991:38-39) se konseptuele ruimtelike *triade* wat uit *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* dimensies van ruimte bestaan, asook van Leithwood en Jantzi (2006: 205) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel*, as analitiese lense gebruik om die skoolhoofde se *ruimtelike* en *transformerende* leierskapspraktyke van nader te beskou.

## 1.7 Uitleg van die studie

Ek bied hierdie studie in *agt* hoofstukke aan. Hoofstuk *een* beskryf die algemene oriëntasie van die studie. In hierdie hoofstuk word die agtergrond en die rasionaal agter die studie, die navorsingsvrae, die argument in die studie, die doel van die studie, afbakening van die studie en die hoofstukuitleg, en die samevatting daarvan duidelik uitgespel. Hoofstuk *twee* bevat die literatuurstudie van rigtinggewende nasionale en internasionale literatuur wat relevant is tot die navorsingsvraag, ten einde gestalte aan die navorsingsvraag te bied. Die fokus van hoofstuk twee is om 'n literatuurondersoek te doen wat *leierskap*, *bestuur* en *skoolhoofskap* belig. Hoofstuk *drie* beskryf die teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek in hierdie studie gebruik. Ek bied 'n motivering aan vir die gebruik van die Franse sosioloog en ruimtelike teoretikus, Henry Lefebvre, se konseptuele lense, soos hy dit in sy boek *The Production of Space* (1991) uiteensit om ruimte deur middel van 'n ruimtelike *triade*, wat uit die integrering van *fisiese* (physical space), *voorgestelde* (mental space) en *sosiale* ruimtes (social space) bestaan, te ontleed. Ek wend dit aan om die ruimtelike en leierskapspraktyke van een stedelike en een plattelandse skoolhoof te ontleed om te sien hoe hulle produktiewe leerruimtes en leeromgewings skep wat ten doel het om leer- en onderrigprosesse by hul skole te versterk. Hoofstuk *vier* beskryf die metodologiese aspekte wat aan hierdie navorsing verwant is. Dit bied 'n verklaring vir die gebruik van 'n *kwalitatiewe* metodologiese paradigma, die keuse van fenomenologie as die mees gepaste navorsingsontwerp om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord, en die interpretiewe teorie as die mees gepaste navorsingsparadigma vir hierdie studie. Dit bevat 'n beskrywing van die navorsingsontwerp, die metodes en prosedures wat gebruik word om die data te versamel en te ontleed en 'n bespreking van die toepaslike etiese aspekte om die kwessies van geldigheid te verklaar. In hoofstuk *vyf* word data aangebied, wat bekom is uit semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepvergaderings en waarnemings om op die konseptuele vraag van hierdie navorsing, *Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke?* te fokus. Hierdie hoofstuk word op 'n tematiese wyse benader en georganiseer, en data word opgeteken wat verband hou met die skep van *fisiese* ruimte (physical space) by 'n openbare skool. Hierdie benadering volg vir die volgende twee hoofstukke, en in

hoofstuk *ses* word data wat met die skepping van *voorgestelde* ruimte (mental space) en hoofstuk *sewe*, *sosiale* ruimte (social space) verband hou, aangebied. Die vorige drie hoofstukke se analitiese fokus was deurgaans op die interpretasie van die twee skoolhoofde se *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke geplaas, om te sien hoe hulle produktiewe leerruimtes en leeromgewings deur middel van die bewerkstelling van *inkoop* én *samewerking*, wat hulle van hul skole se opvoeders, SBS'e en SBL'e verkry, te skep. Hoofstuk *agt* sluit hierdie studie af en gee 'n sintese van die hoofbevindings, identifiseer *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke en tendense wat in beide skole voorkom. Die data oor die skep en die integrering van ruimte, word in terme van Lefebvre (1991) se ruimtelike triade, naamlik *fisiese*, *voorgestelde*, en *sosiale* ruimtes aangebied, en *transformerende* leierskap word deur Leithwood en Jantzi (2006) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel*, geanaliseer. Die hoofstuk sluit af met die skets van 'n moontlike navorsingsagenda vir toekomstige studies.

Om gestalte aan die skoolhoofde se ruimtelike projekte en praktyke te gee, heg ek 'n foto-opstel as 'n addendum by hierdie tesis aan. Die doel is om sekere unieke en eiesoortige ruimtelike projekte, wat nie normaalweg met Suid-Afrikaanse openbare skole geassosieer word nie, of waar 'n geskrewe verduideliking nie die omvang van die projek behoorlik kan vasvang nie, aan die leser visueel bekend te stel.

Die foto's wat ek by hierdie tesis (sien Addendum B) ingesluit het, identifiseer die twee geselekteerde skole, en gevolglik sal die skole nie anoniem kan bly nie. Die doel van die foto-opstel is om die fisiese (hoofstuk 5), voorgestelde (hoofstuk 6) en sosiale ruimtes (hoofstuk 7) te kontekstualiseer en visueel aan die eksaminator en slegs vir eksamineringsdoeleindes aan te bied. Na afloop van die eksamineringsproses sal alle foto's uit die finale tesis verwyder word, waarna dit in die biblioteek geberg sal word.

## 1.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek 'n algemene oriëntering van my studie gegee. Die agtergrond, rasionaal, navorsingsvrae, navorsingsfokus en doelwitte word bespreek. Die hoofstuk is afgesluit met die afbakening van die studie en 'n uiteensetting van die navorsing. Die volgende hoofstuk bespreek die literatuur wat relevant is tot hierdie studie.

## HOOFSTUK 2

### LITERATUUROORSIG

#### 2.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bied 'n literatuuroorsig wat ten doel het om *leierskap*- en *ruimtelike* praktyke in skole in die akademiese gesigveld te plaas. Volgens Kamler en Thomson (2006:45) moet die literatuuroorsig beskou word as “a field of knowledge production” aangesien dit die konstruktiewe kapasiteit van die literatuur om die navorsingsfokus te belig, beklemtoon. Hierdie literatuuroorsig put uit toepaslike nasionale en internasionale literatuur, gegewe die “growing interest and international perspectives on school leadership practices” (Hallinger & Heck, 1996). Die oogmerk is om my begrip van *leierskappraktyke* in skole toe te lig, spesifiek toegespits op die wyse waarop skoolhoofde se konstitutiewe en intuïtiewe leierskappraktyke tot die voortbring van leerruimtes en leeromgewings bydra. Die konseptuele fokus van hierdie studie is die konteks waarin leeromgewings voortgebring word deur middel van die skoolhoofde se leierskappraktyke, asook hoe die voortbring daarvan deur die betrokkenheid van die skool se skoolbestuurspan (SBS) en skoolbeheerligaam (SBL), beïnvloed word.

Volgens literatuur is min bekend oor die mate waartoe skoolhoofde se leierskap- en ruimtelike *praktyke* produktiewe leeromgewings voortbring (Grant, 2009; Fataar, 2015). Ruimtelike teoretikus, Henri Lefebvre, stel voor in sy boek *The Production of Space* (1991:53) dat “every society produces space, its own space”, en ek is van mening dat elke skool sy eie unieke en eiesoortige leerruimtes of leeromgewings voortbring. Die literatuur meld dat min navorsing onderneem is oor die *verband* tussen skoolhoofde se *konstitutiewe* leierskappraktyke en hul *intuïtiewe* ruimtelike praktyke by skole (Fataar, 2009 a-c; 2015).

Hierdie tesis, en gevolglik die literatuuroorsig, is nie toegespits op skoolleierskap as sodanig nie, maar fokus eerder daarop om 'n begrip van hul *praktyke* te ontwikkel en van *hoe* skoolhoofde hul leierskapwerk doen, *hoe* hulle intuïtief of instinktief leerruimtes of leeromgewings produseer, asook wat hulle *doen* om produktiewe opvoedkundige gemeenskappe te kweek. Hierdie studie ondersoek, vanuit 'n ruimtelike perspektief, die leierskap- en ruimtelike praktyke van skoolhoofde wat in uiteenlopende sosio-ekonomiese en geografiese kontekste, naamlik 'n *stedelike* en 'n *plattelandse* omgewing, opereer en bestudeer die aard van hul konstitutiewe, ruimtelik-onderhandelde leierskappraktyke om gesonde leeromgewings voort te bring. Hierdie studie het ten doel om by te dra tot die *opvoedkundige diskoerse* rakende *skoolleierskap* binne

die Suid-Afrikaanse konteks en om te verstaan *hoe* twee Suid-Afrikaanse skoolhoofde *fisiese, voorgestelde en sosiale* leerruimtes of leeromgewings skep of herskep met die oog daarop om geskikte leeromgewings te produseer.

Vir die doeleindes van hierdie studie poog ek ook om te verstaan *hoe* die skoolprinsipale die steun van hul skoolbestuurspanne (SBS'e) en skoolbeheerliggame (SBL'e) *werf* om produktiewe leeromgewings voort te bring en *hoe* hulle deur middel van *inkoop* én *samewerking* van ander, produktiewe opvoedkundige gemeenskappe by hul skole vestig. Die studie ontleed die hoofkategorisering van ruimte en verken die stappe wat doeltreffende skoolleiers doen om ruimte by hul skole voort te bring of te onderhandel. Ek ondersoek dit deur te fokus op nasionale en internasionale literatuur wat op die navorsingsvraag van toepassing is. Die literatuur wat hierdie navorsing vervat, is interdisiplinêr van aard en die doel is om 'n dieper begrip te vorm van die verskillende aspekte wat met die navorsingsvraag en subvrae verband hou.

My tesis fokus primêr op *transformerende* leierskap, en binne daardie fokus, spesifiek op die onderhandeling en produksie van ruimte met betrekking tot leeromgewings, wat deur skoolhoofde bemiddel word, en wat 'n kragtige, maar onder-verkende dimensie van leierskap in skole is. Om skoolleierskap te kontekstualiseer, en in verband met ruimteskepping te bring, het hierdie studie na kenmerkende opvoedkundige leierskapstyle gekyk, naamlik: instruksionele, transaksionele, gebeurlikheids- en situasionele en transformerende leierskap, wat op grond van die klem wat dit op praktyke én verhoudinge met ander persone plaas. Die hoofopmerk van hierdie hoofstuk is om die leierskapstyle na te vors wat gepas is om veranderinge, veral ruimtelike veranderinge, in 'n skoolomgewing te onderhandel. Ten einde 'n dieper begrip van *leierskap* te vorm, lig ek eerstens sommige sleutelaannames oor leierskap uit, en daarna identifiseer ek die konseptuele verskille tussen *leierskap* en *bestuur*.

Tydens my bestudering van literatuur rakende skoolleierskap en -bestuur, het ek tot die besef gekom dat daar relatief min navorsing oor hierdie onderwerp in Suid-Afrika gedoen is. Bush, Glover, Bischoff, Moloi, Heystek en Joubert (2006) het opgemerk dat die meeste van die navorsing wat gedoen is, nie *konseptueel* ryk is nie, en het aanbeveel dat navorsing wat op die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing is, onderneem moet word. Hoadley en Ward (2008) stem saam met Bush en merk op dat “the South African leadership research base is very limited” (Hoadley & Ward, 2008:11). Verder voer Hoadley, Christie en Ward (2009:375) aan dat die Suid-Afrikaanse leierskapnavorsingsbasis baie beperk is, en dat studies oor die beskikbaarheid van *opleiding en ontwikkeling*, en die *behoefte van skoolbestuurders*, die navorsingsveld

oorheers (Tsukudu & Taylor 1995; Sayed 2000; Krause & Powell 2002; Mestry & Grobler 2002; Van der Westhuizen & Bruyn, 2002). Bush en Heystek (2006) beaam dit en meld dat Suid-Afrikaanse navorsers hoofsaaklik op literatuur van die Verenigde State en Brittanje staatmaak. Volgens Hoadley en Ward (2008) is die inheemse literatuur wat op Suid-Afrikaanse ervaring geskoei is aan die ontwikkel, maar Bush en Heystek (2006) is van mening dat navorsing oor *leierskap, bestuur en bestuurspraktyke* in Suid-Afrikaanse skole ontbreek, en dringend nodig is (Bush & Heystek, 2006:75).

Lefebvre suggereer dat ruimte fundamenteel tot ons beleefde ervaring van die wêreld is, en dat elke ervaring uit drie onderling verwantskaplike dimensies van ruimte, naamlik *fisiese* (physical space), *voorgestelde* (mental space) en *sosiale* ruimte (social space) bestaan (Lefebvre, 1991:38-39). Hierdie studie ontleed die hoofkategorisering van ruimte wat in 'n skoolomgewing voorkom en verken die stappe wat suksesvolle skoolhoofde doen om die ruimte te ontwikkel. Vir die doeleindes van hierdie studie, het ek besluit om te konsentreer op die identifisering van *leierskappraktyke* van skoolhoofde met betrekking tot die skep van leeromgewings. 'n Skoolhoof is in 'n strategiese posisie om 'n katalitiese rol te speel in die produksie van die drie dimensies van ruimte by skole. 'n Oorsig oor die literatuur dui daarop dat die fokus van leierskapsnavorsing hoofsaaklik op die *bestuursaspekte* van liggame soos skoolbestuurspanne (SBS) en *beheeraspekte* van die skoolbeheerliggame (SBL) gerig is (Heystek *et al.*, 2011). Daar is egter 'n gebrek aan fokus op *leierskapspraktyke* as studieveld (Naicker & Mestry, 2013:1, Fataar, 2015). Hierdie tesis poog om tot die groeiende literatuur in hierdie veld by te dra. 'n Direkte fokus op *leierskappraktyke* belig die bedrywighede wat leiers in unieke en uitdagende skoolkontekste vestig. Ek steun die siening dat leierskap nie uitsluitlik tot leiers soos prinsipale en departementshoofde beperk is nie, maar dat *alle mense* leiers kan wees (Grant, 2010:29). Hoewel hierdie studie op mense in leierskap- en bestuursposisies soos SBS en diegene in beheerposisies soos SBL geskoei is, is die fokus egter op die voortbring van produktiewe leeromgewings wat *onderrig* en *leer* bevorder, deur die toepassing van die skoolhoofde se unieke leierskap- en ruimtelike praktyke.

Ek het hierdie hoofstuk tematies benader en georganiseer. Ek begin met bestudering van die literatuur oor die belangrikheid van *leierskappraktyke* by skole, deur spesifiek te fokus op die drie kernkategorieë van *leierskappraktyke* soos deur Leithwood, Day, Sammons, Harris en Hopkins (2006:34) geïdentifiseer, naamlik “setting direction, developing people and redesigning the organization”. Voorts bespreek ek die konseptualisering van *leierskap, bestuur, skoolhoofskap, skoolbestuur, kultuur* en *skoolklimaat* in die konteks van Suid-Afrikaanse skole.

Ek ondersoek ook literatuur oor die funksionering van *skoolbestuurspanne* (SBS'e) en *skoolbeheerliggame* (SBL'e) – die operasionele arms van Suid-Afrikaanse staatskole – met betrekking tot *bestuur* én *beheer*.

## 2.2 Leierskap

Die konsep van leierskap blyk ontwykend te wees, en alhoewel daar verskillende en uiteenlopende definisies van *leierskap* bestaan, suggereer Lingard *et al.* (2003:52) dat leierskap die *uitoefening van invloed* op ander behels, en dus in teenstelling met *bestuur*, sowel binne as buite formele organisasies kan plaasvind. Hierdie studie ondersoek hoe skoolhoofde deur middel van hul leierskaps- en ruimtelike praktyke gesonde leeromgewings by hul skole produseer. Geen skoolhoof kan *alleen* ruimte skep nie, en benodig dus die inkoop en samewerking van ander om dit te laat realiseer. Die volgende afdeling ondersoek leierskapspraktyke wat bydraes tot die skepping van produktiewe leeromgewings kan lewer.

## 2.3 Leierskapspraktyke

Die meeste van die bestaande, maar beperkte, literatuur oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole is toegespits op die persoon-(leier)-gesentreerde benadering (Heystek, 2007; Christie, Butler & Potterton, 2007; Clarke 2007; Heystek, Van Rooyen, Mosoge & Bipath, 2008; Hoadley, Christie, & Ward, 2009). Dit fokus hoofsaaklik op die rolle, waardes en vaardighede van die individuele leier en hoe hierdie aspekte met skoolverbetering verband hou. Wat in die literatuur ontbreek is egter 'n klem op leierskapspraktyke wat wyer as individue kyk (Naicker & Mestry, 2013:1; Grant, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006:7).

Heystek (2008:7) beskou *leierskap* en *bestuur* egter as konsepte wat geïntegreer is, maar dat hulle ook verskillende funksionele aspekte van die persoon wat aan die hoof van byvoorbeeld 'n skool, departement of projek staan, verteenwoordig. Clarke (2007:2) konseptualiseer *bestuur* as gemoeid met implementering, transaksies en sisteme, terwyl *leierskap* op visie, transformasie en mense fokus. *Bestuur* lê egter klem op stabiliteit, terwyl leierskap *risikoneming* en die *uitdaag* van die status quo behels (Clarke, 2007; Christie, 2010:696). Grant (2010:86) voer aan dat *bestuur* na die preserving van die organisasie verwys, terwyl *leierskap* op beweging en verandering dui. Grant (2010:46) is van mening dat aktiwiteite wat met *bestuur* en *leierskap* geassosieer word, mekaar komplementeer. Sy verduidelik dit soos volg:



*... schools require leadership which moves the school forward, giving it sense of direction through the development of a vision for the future in order that it can adapt to the demands of an ever changing, complex society.*

*... schools also require stability, certainty and security and they develop this through clear, consistent, firm management, provided by the management and staff who know that management is not the goal of the school, but the stable bedrock that supports the fertile conditions where leadership and learning can be cultivated. (Grant, 2010:25)*

Early en Weindling (2004), asook Bush en Glover (2003:10) konseptualiseer *leierskap* as die aktiwiteit om *mense te lei*, wat impliseer dat dinge deur mense gedoen word, met die klem op verhoudings, kommunikasie, motivering en emosionele intelligensie. *Bestuur* verwys egter na die meer gestruktureerde benadering om binne die beperking van reëls, regulasies en grense wat deur 'n skoolopset daargestel word, te werk (Early & Weinding, 2004:5; The Office for Standards in Education, Ofsted, 2003a). Hoyle en Wallace (2005:68) beskou leierskap en bestuur as *dieselfde* aktiwiteit, maar tref 'n onderskeid deur te sê dat mense *gelei* word en prosesse *bestuur* word. Heystek (2012:7) beskou leierskap en bestuur egter as die *aktiwiteite* wat 'n persoon moet verrig wanneer hy of sy aan die hoof staan van byvoorbeeld 'n projek, departement of skool, en sy of haar *aksies* na gelang van die situasie tussen *leierskap* en *bestuur* moet kan *wissel* om spesifieke behoeftes aan te spreek.

Heystek (2007:493) konseptualiseer leierskap as die “activity of leading people with the emphasis on people and relations”. Spillane, Halverson en Diamond (2004) sluit hierby aan deur aan te voer dat leierskappraktyke voortgebring word in die “interaction of school leaders, their followers and their situation”. Hierdie skrywers se konseptualisering impliseer dat leierskappraktyke die aktiwiteite is wat leiers deur hulle wisselwerking met mense en hul konteks uitvoer (Hallinger & Leithwood, 1998).

Leithwood *et al.* (2006) beklemtoon die belangrikheid van leierskappraktyke in die voortbring van leeromgewings, en dui aan dat leierskappraktyke 'n reeks aksies, interaksies en prosesse bevat wat met die produksie van leeromgewings verband hou. Hierdie aksies sluit in die skoolhoofde se verkondiging van hul skool se visie, missie, die kommunisering van hul skool se doelwitte en waardes, en die intellektuele stimulering van die skool se konstituente sodat almal die doelwitte en voorgestelde projekte beter verstaan en ondersteun, wetende dat dit tot die skep



van beter en meer stimulerende leeromgewings by hul skool sal bydra (Burns, 1998; Leithwood *et al.*, 2006:20; Clarke, 2007:2,3; Heystek, 2012; Fataar, 2015). Hierdie dimensies van leierskapsopptrede word gekomplementeer en gesteun deur Lingard *et al.* (2003:87-88) wat die mening huldig dat leierskappraktyke 'n fokus op visie, kurrikulum, assessering, doelwitte, sosiale verhoudinge en bestuur is.

Ten einde die konsep van leierskappraktyke beter te verstaan, is dit belangrik dat die konsepte van *leierskap*, *bestuur* en *skoolhoofskap* eers verklaar word, aangesien hierdie konsepte soms *afwisselend* in literatuur gebruik word (Hoadley & Ward, 2008; Christie, 2010; Heystek, 2012). Ek brei gevolglik op hierdie konsepte in die volgende afdeling van hierdie studie uit.

## **2.4 Leierskap, bestuur en skoolhoofskap: 'n Hibriede kluster van konsepte**

In hierdie afdeling ondersoek ek literatuur wat direk tot my navorsingsvraag spreek. Hier werk ek met konsepte wat 'n rol speel in die werksaamhede en onderwyspraktike van skoolhoofde. Volgens Bush (2008), Christie en Lingard (2001), Leithwood *et al.* (2002), Jossey-Bass (2000), MacBeath (1998) en Heystek *et al.* (2012) word die konsepte *leierskap*, *bestuur* en *skoolhoofskap* in 'n skoolkonteks dikwels *afwisselend* gebruik. Christie (2010) is egter van mening dat wanneer daar ondersoek ingestel word na die betekenis van hierdie konsepte, dit egter raadsaam is om tussen die verskille te *onderskei*, maar ook terselfdertyd die onderlinge *verhoudinge* en *verwantskappe* te erken. Hierdie studie se konseptuele kartering het nie ten doel om die betekenis van hierdie terme te verklaar nie, maar eerder om 'n basis daar te stel vir die eksplorering van hul verskillende infleksies en kontekstuele variasies.

*Leierskap* kan verstaan word as die verhoudinge of invloed wat daarop gemik is om bepaalde doelwitte of uitkomst, hetsy formeel of informeel, te bekom (Bennis, 1991; Burns, 1978; Kotter, 1996; Yukl, 1998). Christie (2010) is van mening dat alhoewel leierskap menigmaal in terme van individuele eienskappe vertolk word, dit meer nuttig verduidelik kan word in terme van *sosiale magsverhoudinge* waarvan sommige in staat is om ander te *beïnvloed*. Wat ook al die grondslag is, word leierskap deur *invloed* en *instemming* eerder as dwang of vrees gekenmerk. Sy huldig die mening dat leierskap dikwels as 'n verhewe konsep beskou word, wat eerder met sukses as met middelmatigheid of mislukking geassosieer word. Gedefinieer as die uitoefening van *invloed* kan leierskap binne, sowel as buite, formele organisasies plaasvind, en op die meeste vlakke van die organisasie beoefen word, en in die meeste aktiwiteite teenwoordig wees (Christie, 2010). Volgens Heystek *et al.* (2012) en Christie (2010) is hierdie aspek belangrik

omdat dit beteken dat leierskap in skole nie net in een persoon gesetel is nie, maar *dwarsdeur* 'n skool gevind en gebou moet word. Dit is inderdaad moontlik dat leierskap vanaf die middelpunt eerder as van die bopunt in die organisasie kan opereer (Newmann & Associates, 1996) en volgens Spillane en Hartley (2007) kan leierskap oor mense en funksies *gerek* of *versprei* word.

*Bestuur*, in teenstelling met leierskap, is 'n organisatoriese konsep wat verband hou met die strukture en prosesse wat organisasies benut om hul doelwitte en doelstellings te bereik (Buchanan & Huczynski, 1997). Daar word aangevoer dat *bestuur* meer waarskynlik aan formele posisies as aan persone gekoppel word (Christie, 2010). Navorsing wat in Suid-Afrika gedoen is, suggereer dat goeie *bestuur* noodsaaklik is vir die effektiewe funksionering van skole (Christie, 1998, 2001; Taylor & Vinjefold, 1999; Fleish & Christie, 2004; Roberts & Roach, 2006; Taylor, 2007; Heystek *et al.*, 2012). Hierdie navorsing bevestig en dui daarop dat as skole nie op 'n bekwame wyse bestuur word nie, die primêre taak en sentrale doelstelling van skole – naamlik onderrig en leer – heel waarskynlik daaronder sal ly (Christie, 2010).

*Skoolhoofskap*, net soos bestuur, is 'n organisatoriese konsep. Dit dui op 'n strukturele posisie wat aanspreeklikheid en verantwoordbaarheid inhou. Alhoewel mag of gesag van leierskap deur *invloed* uitgedruk word, kan die mag van skoolhoofskap wettiglik verby instemming en invloed na dwang of straf strek (Christie, 2010). Diegene wat strukturele posisies in organisasies beklee, soos bestuurders, departementshoofde en skoolhoofde, word deur doelwitte en primêre take van 'n organisasie gebind, maar word volgens die suksesse of die mislukkings daarvan beoordeel. Hulle word amptelik aanspreeklik gehou vir die werking en uitkomste van die organisasies, in die geval van hierdie studie, skole. 'n Skoolhoof verteenwoordig dus die skool op 'n formele vlak en dit is die skoolhoof wat gewoonlik verantwoordelik is vir die vervul van simboliese rolle by seremonies, byeenkomste en kultureel-historiese gebeure by skole.

Christie (2010:695) is egter van mening dat alhoewel daar 'n duidelike onderskeid tussen die konsepte van *leierskap*, *bestuur* en *skoolhoofskap* getref word, dat: “ideally the three should come together in schools”. Sy is ook van mening dat skole met goeie leierskap deurdrenk moet wees, en dat goeie leierskap op alle vlakke gevind en uitgebou moet word, dat skole op 'n onopsigtelike manier goed bestuur moet word, en dat skoolhoofde leierskaps- en bestuursfunksies met mekaar behoort te integreer en ook vaardighede in beide behoort te besit.

Dit is in die daaglikse *praktyke* van skoolbestuur waar die aanwesigheid van konsepte soos leierskap onmiddellik sigbaar word (Lingard *et al.*, 2003). In die volgende gedeelte ondersoek ek literatuur wat aandag aan die *verspreiding van leierskap* in skole skenk en ek kyk tot watter mate

skoolhoofde se praktyke met Lingard *et al.* (2003:16) se volgende se definisie van skoolleierskap ooreenstem, naamlik:

*Die sentrale doel van leierskap in skole is die verbetering van klaskamerpraktyke, beide in terme van pedagogie en assessering, en die belyning van hierdie praktyke met kurrikulumdoeleindes.*

Alhoewel onderwys hervorming in Suid-Afrika na 1994 plaasgevind het, is die nalatenskap van apartheid nog steeds in die Suid-Afrikaanse onderwys waarneembaar. Alhoewel dit nie deel van hierdie studie uitmaak nie, moet dit nog steeds belig word om konteks te verleen. Die sterk nalatenskap van apartheid en die gevolglike korrelasie tussen onderwys en rykdom het daartoe gelei dat armer leerders in Suid-Afrika oor die algemeen akademies swakker presteer. Alhoewel die skeiding van rasse al vir 20 jaar afgeskaf is, bly skole wat oorwegend wit leerders onder apartheid gedien het, funksioneel (hoewel dit nou ras gemeng is), terwyl die oorgrote meerderheid van diegene wat swart leerders bedien het, grootliks disfunksioneel bly en nie oor die nodige kennisvaardighede besit om gesyferdheid en geletterdheidsvaardighede aan hul leerders oor te dra nie (Spaull, 2015). Die swak gehalte van onderwys wat leerders ontvang, help om 'n intergenerasionele siklus van armoede te dryf waar kinders, ongeag hul eie vermoëns of insette, die sosiale status van hul ouers of versorgers erf, wat 'n impak op hul skooldeelname, sosiale kohesie en hul toekomsplanne mag hê, en waarop skoolhoofde bedag moet wees wanneer hulle hul *leierskap, bestuur en skoolhoofskap* beoefen.

## 2.5 Verspreide leierskap

Alhoewel my studie op skoolhoofde se leierskaps- en ruimtelike praktyke fokus om te sien hoe hulle leerruimtes en leeromgewings skep met die doel om leerderprestasies te beïnvloed, kyk hierdie studie ook na *hoe* hulle te werk gaan en *wie* hulle betrek om sulke leeromgewings tot stand te bring. Die studie probeer bepaal watter leierskapsbydraes lede van die personeel, SBS en SBL tot hul skool lewer, en hoe *wyd* die leierskapspraktyke van die skoolhoofde strek en hoe *diep* dit die skool penetreer (Fataar, 2015). Fullan (2001:136) beweer dat binne 'n komplekse kultuur, soos byvoorbeeld 'n skool, die hoofrol van leierskap is om die *kollektiewe kapasiteit* van so veel moontlike individue te laat saamwerk, en hulle in te span met die doel om moeilike en uitdagende omstandighede suksesvol te oorbrug. In kennis-intensiewe ondernemings soos

*onderrig en leer*, is dit byna onmoontlik om uitdagings te bestuur en gekompliseerde take te verrig sonder om leierskapsverantwoordelikhede *te versprei* (Hartley, 2007).

Die idee dat leierskap oor verskeie individue versprei kan word, eerder as om net op 'n enkele persoon te fokus, is minstens sestig jaar oud (Gib, 1954; Bowers & Seashore, 1966). 'n Australiese leierskapsteoretikus, C.A. Gibb (1913-1994), het vir die eerste keer gedurende die 1950's in sy boek *The Handbook of Social Psychology* (1954) daarvan melding gemaak dat daar 'n moontlikheid bestaan dat leierskap 'n *verspreide* patroon kan vertoon (Gronn, 2002:424). Alhoewel dit vir lank grotendeels in die daaropvolgende dekades geïgnoreer is (met die uitsondering van hoofsaaklik Brown, 1989; Brown & Hoskings, 1986), het die idee van *verspreide* leierskap eers in onlangse jare begin aandag trek (Bennet, Harvey, Wise & Woods, 2003; Gronn, 2002; Pearce & Conger, 2003; Heystek & Pashiardis, 2007; Halverson & Clifford, 2013; Heystek, 2015).

Crawford (2005) is van mening dat 'n skoolhoof nie al die organisatoriese veranderinge wat op sy pad kom *alleen* kan bestuur nie, maar dat 'n meer vloeibare en *verspreide* vorm van leierskap benodig word om dit te kan doen. Harris (2005a) stem saam met Crawford (2005) en beskou ortodokse en hiërargiese leierskapsmodelle as uitgedien en as onvoldoende om in 'n snel veranderende onderwys-omgewing volhoubare skoolverbetering te verseker. Yukl (1999), 'n kritikus van wat hy die “heroïese leierparadigma” noem, beskou *verspreide leierskap* soos volg:

*[Distributed leadership] ... does not require an individual who can perform all of the essential leadership functions, only a set of people who can collectively perform them. Some leadership functions (e.g. making important decisions) may be shared by several members of a group, some leadership functions may be allocated to individual members, and a particular leadership function may be performed by different people at different times. The leadership actions of any individual leader are much less important than the collective leadership provided by members of the organization.* (Yukl, 1999:292-293)

Volgens Caldwell (2006), Harris (2006) en Spillane (2006), skep die toenemende kompleksiteit en multi-dimensionele rol van die skoolhoof, asook die toenemende verantwoordelikhede en aanspreeklikheid wat daarmee gepaardgaan, geleenthede vir die verspreiding van leierskap, beide binne en oor skole heen. Duignan (2012) beweer egter dat om 'n meer effektiewe verdeling van leierskapsverantwoordelikhede te bereik, die tradisionele *denkwyse* en *praktyke* van

skoolhoofde en opvoeders na 'n meer inklusiewe, samewerkende en verspreide interpretasie van skoolleierskap moet verskuif (Duignan, 2012:127) .

Om hierdie ontwikkeling te fasiliteer, moet skoolbeleide so ontwikkel word dat dit die verdeling en verspreiding van leierskapverantwoordelikhede in skole bevorder, asook groter leierskapdeelname en leierskapskapasiteitsbou aanmoedig, waaruit toekomstige hoëvlak-skoolleiers na vore kan kom (Hoadley *et al.*, 2009). Davies (2006) erken egter dat 'n verskuiwing in leierskap reeds klem op *verspreide* leierskap in skole begin lê het. Hy is van mening dat skoolhoofde hulself nie meer net as leiers van die *kurrikulum* beskou nie, maar het alreeds hulself as *leiers van onderwysleiers* begin beskou (Davies, 2006:166). Duignan (2012) stem saam met Davies (2006) en verklaar dat skoolleiers hul pogings al hoe meer fokus om nouer met ander belangrike belanghebbendes, veral opvoeders saam te werk, om hulle te help om invloedryke *leiers van leer en onderrig* te word (Duignan, 2012:127). In sulke omstandighede is skoolleierskap egter nie meer die voorreg van die skoolhoof nie, maar '*n plig van almal* (Spillane *et al.*, 2005; Elmore, 2006).

Hallinger and Heck (1996a, 1996b) se navorsing erken dat dit die individuele opvoeder se *klaskamerpraktyke* is, insluitende hul *pedagogie* en *assessering*, wat die belangrikste veranderlike op skool is, en wat die grootste impak op die verbetering van leerderuitkomst het. Volgens hulle het skoolhoofde en hul leierskappraktyke slegs 'n *indirekte* invloed op hul skool se leerderprestasie. Lingard *et al.* (2003) stem met Hallinger and Heck (1996a, 1996b) saam, en voer aan dat die individuele opvoeder se onderwyspraktyke, asook die gehalte van die ondersteuning wat hulle van hul SBS'e ontvang, die grootste veranderlike is wat tot die verbetering van leerderprestasies kan bydra.

Gegewe Hallinger en Heck (1996a, 1996b) en Lingard *et al.* (2003:53) se siening dat dit die opvoeder se eie praktyke is wat die grootste verskil in leerderprestasie maak, en dat skoolhoofde slegs 'n minimale of gemedieerde effek op leer en onderrig by hul skole het, behoort die doel van skoolleierskap te wees om leierskap en die beste opvoederpraktyke, regoor die skool *te versprei*. Lingard *et al.* (2003), Regan (1990), Crowther *et al.* (2000), en Gronn (2002) voer aan dat dit moontlik is om van die middel van die skool, eerder as van bo af, te lei en daardeur leierskap uit te brei deur dit oor verskillende take en mense te versprei. Volgens Lingard en kollegas (2003) is daar leierskapspotensiaal op alle vlakke binne skole, van die klaskamers tot skoolbeheerliggame,

van leerders tot personeel en ouers, wat deur skoolhoofde ontgin en benut kan word (Lingard *et al.*, 2003:53).

Leiers en leierskappraktyke in skole, volgens Lingard *et al.* (2003:53) behoort nie slegs met formele leierskapsposisies, soos die skoolhoof, adjunkhoof, departementshoof, graadhoof, vakhoof, of wat ookal, geassosieer te word nie. Inteendeel, die konseptualisering van leierskap in skole sluit in praktyke wat regoor 'n skool versprei kan word, en wat nie noodwendig met formele leierskapsposisies of leierskapsrolle geassosieer word nie. Lingard *et al.* (2003) argumenteer dat leierskap oor die hele skool en oor sy hele gemeenskap uitgeoefen moet word, om die beste opvoedkundige uitkomst te bereik. Die *verspreiding* van opvoederleierskap staan dus sentraal belangrik hier.

Ander voorstanders van *verspreide* leierskap is ook van mening dat skole en opvoedkundige organisasies te kompleks is om deur *een* persoon gelei of bestuur te word (Heller & Firestone, 1995; DBE, 2014). Die belangrikste en mees opmerklike element wat *verspreide leierskap* van ander leierskapskonsepte onderskei, is die feit dat verspreide leierskap baie elemente bevat wat met die *onderwys* verband hou, en wat geskik is vir toepassing in onderwysomgewings (Hallinger & Leithwood, 1998; Harris & Lambert, 2003; Lingard *et al.*, 2003; Early & Wendling, 2004; Heystek, *et al.*, 2012; Gedik & Bellibas, 2015). Halverson en Clifford (2013) beskou *verspreide* leierskap as 'n soort *onderrigleierskap* waardeur 'n effektiewe leerklimate en leeromgewing deur die leierskapspraktyke van opvoeders tot stand gebring word.

Harris en Lambert (2013) waarsku egter dat dit nie moontlik is om van een spesifieke leierskapsmodel na 'n verspreide leierskapsmodel oor te skakel sonder om eers die skool as 'n organisasie te *herontwerp* nie. Om die oorskakeling suksesvol deur te voer, moet die visie, missie en waardes eers in konteks *getransformeer* word, en aandag aan die *denkprosesse* van die skool se personeel, wat ook staatsdienspersoneel insluit, geskenk word. Harris en Lambert (2013) voer aan dat dit belangrik is dat skoolhoofde eers die beginsels en voordele van 'n verspreide leierskaps- en bestuursmodel deeglik met hul personeel bespreek, alvorens hulle voortgaan om dit te implementeer. Hulle is van mening dat wanneer personeellede verspreide leierskap kan konseptualiseer, hulle makliker daarby sal inkoop en hul samewerking dienoooreenkomstig bied (Harris & Lambert, 2013).

Nadat Hargreaves en Fink (2006:101) die navorsingsbevindinge van Leithwood en Jantzi (2000), asook dié van Silins en Mulford (2002) bestudeer het, het hulle tot die slotsom gekom dat 'n

*groter verspreiding* van leierskapsaktiwiteite tussen onderwysers 'n positiewe invloed op opvoederdoeltreffendheid en leerderbetrokkenheid en leerderuitkomste tot gevolg kan hê. Hargreaves en Fink (2006) voer aan dat:

*student outcomes are more likely to improve when leadership sources are distributed throughout the school community and when teachers are empowered in areas of importance to them.* (Hargreaves & Fink, 2006: 101)

Crowther *et al.* (2002a; 2002b) beskou *verspreide* leierskap as 'n *filosofiese* raamwerk wat op die konsep “parallelle” leierskap gebaseer word, en wat *opvoeders* aanmoedig om leierskapsverantwoordelikheid vir die *kurrikulum* en *pedagogie* “parallel” met die skoolhoof en skoolbestuurspan (SBS) binne 'n raamwerk van skoolverbetering, te neem. Dit behels dat opvoeders in spanne saamwerk wat oor vakke, grade en fases strek met die doel om die dikwels meer geïsoleerde gewoontes en praktyke te verbeter. Dit plaas die leierskap van die kurrikulum en pedagogie binne 'n groter visie en doel van die skool as 'n geheel. Spillane (2009) en Duignan (2012:126) is van mening dat opvoeders binne hul professie groei en ontwikkel wanneer hulle meer geleenthede en verantwoordelikhede gebied word en wanneer hulle gereelde terugvoering ontvang (Hattie, 2012), wat hulle weer motiveer om op hul beurt, ander kollegas te oorreed om ook verantwoordelikheid vir die *leierskap* van leer en onderrig te neem.

Die *konsep* van *verspreide* leierskap word egter deur Hoadley, Christie en Ward (2009) *gekritiseer* omdat dit volgens hulle nie die mikro-politieke faktore en sosio-ekonomiese kontekste wat by 'n skool voorkom, in ag neem nie, asook nie die impak wat dit op die skool mag hê, uitlig nie. Hartley (2007) voeg sy kritiek by die van Hoadley, Christie en Ward (2009) met sy siening van *verspreide* leierskap:

*... that its conceptual elasticity is considerable, and this lack of conceptual clarity does not allow for a clear operationalisation of the concept in empirical research.* (2007: 202)

Harris en Lambert (2003) het egter hul studie getiteld, *Building Leadership Capacity for Schools*, voorgehou as 'n *verwysingsraamwerk* vir *verspreide* leierskap en voer aan dat konseptuele en funksionele gesprekke wat met *verspreide* leierskap verband hou steeds aan die gang is, en dat ten spyte van meer as 20 jaar se organisatoriese leerstudies, daar nog *geen* duidelike identifisering is hoe *verspreide*leierskapsposisies met skoolpraktyke en die verskillende rolle wat dit behels, versoen word nie (Senge, 1992; Louise *et al.*, 1996; Spillane *et al.*, 2001).



In die volgende afdeling gaan ek *transformerende leierskap* (transformational leadership) kortliks aanraak, aangesien literatuur dit as 'n “middel” belig wat skoolhoofde kan gebruik om toepaslike en effektiewe leeruitkomst, deur die skepping van *nuwe leeromgewings*, en die omskepping van skole in *hoogs betroubare leergemeenskappe*, uit te bou (Leithwood, *et al.*, 1999:223).

## 2.6 Transformerende leierskap

Die oorsprong van *transformerende leierskap* kan gevind word in die werk van James MacGregor Burns (1978) wat oor die algemeen beskou word as die “vader” van hierdie moderne leierskapsteorie (Bass, 1999; Masi & Cooke, 2000; Parry & Proctor-Thomson, 2002; Marzano *et al.*, 2005). Tydens Burns (1978) se historiese analise van groot leiers, het hy twee vorme van leierskap geïdentifiseer, naamlik *transaksionele leierskap*, wat instrumentele uitruiling tussen leier en volgelinge behels, en *transformerende leierskap* wat die morele vlak van beide die leier en volgelinge transendentiaal bo selfbelang verhef. Burns se werke word hoofsaaklik op die politieke domein aangetref en identifiseer leierskap as die leiers se *aksies* óf *praktyke* wat volgelinge oorreed om doelwitte na te streef wat dieselfde waardes, behoeftes, aspirasies en die verwagtinge het as dié van hul leiers. Burns (1978) voer verder aan dat die leierskapsrol van die transformerende leier die kragtigste uitwerking het as *leiers hul volgelinge kan help om ook as leiers te ontwikkel*. Burns (1978) beskou *motivering*, *morele* en *emosionele* elemente as boustene van transformerende leierskap:

*... when one or more persons engage with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality . . . various names are used for such leadership: elevating, mobilizing, inspiring, exalting, uplifting, preaching, exhorting, evangelizing. The relationship can be moralistic, of course. But transforming leadership ultimately becomes ‘moral’ in that it raises the level of human conduct and ethical aspiration of both leader and led, and thus it has a transforming effect on both ... transcending leadership is dynamic leadership in the sense that the leaders throw themselves into a relationship with followers who will feel ‘elevated’ by it and often become more active themselves, thereby creating new cadres of leaders.*  
(Burns, 1978:20, oorspronlike beklemtoning)

Burns (1978) is egter van mening dat *moraliteit* en *waardes* 'n integrale deel van leierskap uitmaak, en voer aan dat *transaksionele leierskap* deur “values of means” soos eerlikheid,



verantwoordelikheid, billikheid, en nakoming van verbintenisse, aangedryf word. Volgens hom is *transformerende* leierskap egter gemoeid met “end values” soos vryheid, geregtigheid, gelykheid ensovoorts. Hy voer aan dat die transformerende leier ook deurgaans besig is om die *evolusie van leiers* binne 'n organisasie te ondersteun en uit te bou. Bass (1985) het egter op Burns (1978) se konseptualisering van transformerende leierskap uitgebrei deur die aanbieding van 'n twee-faktorteorie waar *transaksionele* en *transformerende* leierskap die twee eindpunte op 'n leierskapskontinuum aandui. Leithwood (1994) het hierdie konsep geneem en dit verder ontwikkel, maar op die studie van *skoolleierskap* van toepassing gemaak, aangesien *transaksionele* en *transformerende* leierskap beide belangrike komponente bevat wat met *skoolverbetering* en *kurrikulumvernuwing* geassosieer word.

Teorieë van *transformerende* leierskap het 'n aansienlike impak op studies van opvoedkundige of skoolleierskap (sien Gronn 1996, Leithwood *et al.*, 1999). In 'n reeks empiriese studies het Leithwood, Jantzi en Steinbach (1999) 'n *agt-dimensionele model* van transformerende leierskap vir skole ontwikkel, getoets en verfyn. In hierdie model word *transformerende* leierskap gekenmerk deurdat dit “hoër vlakke van persoonlike toewyding aan organisatoriese doelwitte verg en groter vermoëns om daardie doelwitte te bereik” wat “ekstra toewyding en groter produktiwiteit”, tot gevolg sal hê (1999:9).

Leithwood en Jantzi (2006:201) is van mening dat alhoewel daar 'n beskeie liggaam van empiriese bewyse bestaan, het *transformerende* leierskap 'n betekenisvolle uitwerking op skooltoestande en studente se leer gehad (Burns, 1978; Hallinger en Heck, 1996a, 1996b, 1998; Lingard *et al.* 2003; Waters, Marzano & McNulty, 2003; Bass, 2008). Leithwood (1994) en Yukl (1994) beskou transformerende leierskap as 'n produktiewe leierskapstyl wat veral met *skoolhervorming* verband hou. Navorsing in die opvoedkunde suggereer dat transformerende praktyke wel tot die ontwikkeling en vestiging van *kapasiteit* asook opvoeders se *verbintenis* tot verandering kan bydra (Yammarino, Dubinsky & Sprangler, 1998; Leithwood *et al.*, 2002: 369). Die aanvanklike *agt dimensies* van Leithwood *et al.* (1999) se transformerende leierskapsmodel het uit die volgende bestaan:

*building school vision; establishing school goals; providing intellectual stimulation; offering individualized support; modelling best practices and important organizational values; demonstrating high performance expectations; creating a productive school culture; and developing structures to foster participation in school decisions.* (Lingard *et al.*, 2003:57)

Leithwood en Jantzi (2006:205) het dit egter tot 'n Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel verfyn wat uit *drie* breë hoofkategorieë van leierskapspraktyke bestaan. Eerstens: *Rigtingbepaling* (Setting Directions) wat die volgende dimensies insluit: die skool se visie, die ontwikkeling van spesifieke doelwitte en prioriteite, en die stel van hoë prestasieverwagtinge. Die tweede kategorie *Mense-ontwikkeling* (Developing People) omvat die dimensies: intellektuele stimulasie, die aanbod van geïndividualiseerde ondersteuning en die modellering van die gewenste professionele praktyke en waardes. Die derde kategorie die *Herontwerp van die Organisasie* (Redesigning the Organisation) sluit in die ontwikkeling van 'n samewerkende skoolkultuur, die skep van strukture wat deelname aan skoolbesluite bevorder en produktiewe gemeenskapsverhoudinge tot gevolg het. Elke dimensie is saamgestel uit veelvoudige praktyke wat gebeurlikheidsresponse van die leiers aanmoedig, afhangende van die konteks van hul werk. Die *Herontwerp van die Organisasie* fokus nie slegs op groepprosesse nie, maar ook op organisasie-wye toestande wat tot voordeel van die organisasie strek. Elke dimensie bestaan uit veelvuldige, meer spesifieke praktyke, wat aansporende response aan die kant van leiers aanmoedig, afhangende van die konteks van hul werk (bv. Leithwood *et al.*, 1999).

Lingard *et al.* is van mening dat Leithwood en kollegas se transformerende leierskapsmodel omvattend is, maar volgens hulle is dit sonder enige spesifieke opvoedkundige filosofie (Lingard *et al.*, 2003:57). Hulle voer aan dat daar geen waarborg is dat die waardes wat transformerende leierskap in die onderwys aandryf, substantief op menseregte, gelykheid, demokrasie en sosiale geregtigheid gegrond kan word nie, of dat die waardes inderdaad 'n standaardvertolking het nie (Marshall, 1995; Humes, 2000; Hyland, 2002). Volgens Lingard *et al.* (2003) is dit nodig om kennis te neem dat die meeste opvattinge van transformerende leierskapsteorie grootliks in bestek beperk is, en dat dit selde oorweging skenk aan fundamentele veranderinge in sosiale of organisatoriese strukture of praktyke (Lingard, *et al.*, 2003:58). Betekenisvolle studies met betrekking tot transformerende leierskap (soos die van Gronn, 1996; Leithwood, *et al.*, 1999) skenk nie ernstige oorweging aan genderkwessies nie, wat 'n treffende aanduiding is dat hierdie weergawe van transformasie wel sekere beperkinge het. Desnieteenstaande word transformerende leierskap met entoesiasme in opvoedkundige leierskapsdiskoers opgeneem en daar blyk 'n verwantskap tussen opvoedkunde as 'n normatiewe praktyk en daardie teorieë wat morele beginsels en aktiewe toewyding aan visies beklemtoon, te wees (Lingard, *et al.*, 2003).

Alle transformerende benaderinge tot leierskap, volgens Yukl (1999), beklemtoon *emosies* en *waardes* en deel gemeenskaplike fundamentele doelwitte van die leiers om kapasiteit uit te bou en om hoër vlakke van persoonlike verbintenisse tot organisatoriese doelwitte te verkry. Volgens Leithwood en Jantzi (2006) word daar aanvaar dat verhoogde kapasiteit en toewyding uitloop op ekstra inspanning en hoër produktiwiteit. Onlangse navorsing suggereer egter dat die *praktyke* wat met *transformerende* leierskap geassosieer word, dwarsdeur die organisasie *versprei* word (Leithwood, Jantzi, Earl, Fullan, & Levin, 2004). Leithwood en Jantzi (2006) beskou die effek van transformerende leierskapspraktyke as:

*Transformational school leadership practices on the part of 'those in positions of responsibility' ... have both direct and indirect effects on teachers' practices, the indirect effects being realized through leaders' influence on teachers' motivation, capacity, and work settings.* (Leithwood & Jantzi, 2006:204)

Leithwood en Jantzi (2006:205) is van mening dat dit nie nodig is, soos die aanspraak van sekere (bv. Lingard & Christie, 2003), dat transformerende leierskap as 'n *heroïese* model van leierskap beskou hoef te word nie, aangesien hulle dit nooit so gekonseptualiseer, of in hul studies so gemeet het nie. Alhoewel Leithwood en Jantzi (2002) se transformerende leierskapsmodel oorspronklik deur die bekende en “klassieke” sieninge (Bass, 1985; Burns, 1978) beïnvloed is, het hulle model uit hul kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing wat hulle in skole gedoen het, ontwikkel en gestalte gekry (Leithwood & Jantzi, 2006:205).

Ek het Leithwood en Jantzi (2006) se navorsing in gedagte gehou toe ek gaan kyk het of *transformerende* leierskap op skoolomstandighede van toepassing kon wees, en of dit by die oorspronklike navorsing wat bekende teoretici naamlik Bass (1985) en Burns (1978) gedoen het, aansluit. Dit is interessant om daarop te let dat Bass en Avolio (1990) vier belangrike kenmerke van transformerende leierskap uitgelik het, naamlik: inspirerende motivering, intellektuele stimulasie, geïndividualiseerde inagneming en geïdealiseerde invloed. Beide Burns (1978) en Bass (1985) is van mening dat bogenoemde vier *I's* in Engels naamlik: “inspirational motivation, intellectual stimulation, individualised consideration and idealised influence”, fundamenteel is tot *transformerende* leierskap. Die eerste kenmerkende eienskap van transformerende leierskap, volgens Burns en Avolio (1990), nl. *inspirerende motivering*, is vroeër beskou as gelykstaande aan die charisma wat topvlakleiers vertoon. Daar word egter tans aanvaar dat dit baie meer as net charisma is, en dat transformerende leierskap op alle vlakke in

organisasies waargeneem kan word (Avolio *et al.*, 1991; Hallinger & Heck, 2002; Waters, Marzano & McNulty, 2003; Leithwood & Jantzi, 2009).

Transformerende leiers is bekwaam genoeg om hul eie vlakke van inspirerende en intrinsieke motivering te verhoog en verkry energie wanneer hulle die organisasie se visie en doelwitte met ander werknemers deel. Hierdie leiers is proaktief in die strewe daarna om foute tot die minimum te beperk, maar wanneer foute wel voorkom, omskep die transformerende leier die situasie in 'n leerervaring, in plaas daarvan om dit as 'n geleentheid te gebruik om ander te straf of te kritiseer (Bass, 1990). Ten tye van krisisse bly die leier optimisties, stel 'n voorbeeld van hardwerkendheid en soek metodes om hindernisse te verminder, asook om die werks- en leeromgewing te verbeter (Burns, 1978; Avolio *et al.*, 1991). Leithwood en Jantzi (2006) is van mening dat sulke transformerende leierskapskwaliteite in 'n skoolopset van kardinale belang is, aangesien dit die opvoeders en leerders se vrese en angs kan verminder, maar terselfdertyd hul motivering en toewyding verder kan verhoog.

Die tweede kenmerkende eienskap, nl. *intellektuele stimulasie*, fokus op kreatiwiteit en innovering. Die leier moedig ander aan om nuut na ou probleme of hindernisse te kyk en om oplossings daarvoor te vind. Die volgelinge leer hoe om situasies en probleme te ontleed en ontwikkel sodoende hul eie probleemoplossingstrategieë. Uiteindelik word die volgelinge probleemoplossers *sonder* die bystand van hul leier. Die leier is ook ontvanklik en word intellektueel deur die gedagtes en idees van ander gestimuleer. Deur intellektuele stimulasie word die volgelinge in staat gestel om te konseptualiseer, begrip te vorm en om kreatiewe oplossings te genereer wat tot hoër produktiwiteit en werksbevrediging kan lei (Avolio *et al.*, 1991; Bass, 1990).

*Geïndividualiseerde inagneming*, die derde kenmerkende eienskap, betrek die leier by die diagnosering en evaluering van die volgelinge se individuele behoeftes, in teenstelling daarmee om alle volgelinge te behandel asof hulle almal dieselfde behoeftes sou hê. Leiers wat hierdie kenmerkende eienskappe toon, voorsien *terugvoer*, terwyl hulle hul volgelinge afrig en of van raad bedien, wat hulle weer die vermoë gee om meer verantwoordelikhede te aanvaar en opdragte met meer vertroue uit te voer (Hattie, 2012). Hierdie verantwoordelikhede behels nie slegs die werksbeskrywings of werksverpligtinge nie, dit sluit die aanvaarding van persoonlike verantwoordelikheid vir hul eie verdere leer en ontwikkeling in. Hierdie leiers is bekend daarvoor om versperrings of hindernisse binne sisteme of organisasies uit die weg te ruim sodat hul werknemers hulle volle potensiaal kan bereik (Avolio *et al.*, 1991; Bass, 1990).

Geïndividualiseerde inagneming lei tot die bemagtiging van individue wat 'n verskil in die organisasie kan maak.

*Geïdealiseerde invloed* is die vierde kenmerkende eienskap van transformerende leierskap wat Bass en Avolio (1990) definieer het en wat inhoud gee aan die visie wat die leier aan ander probeer oordra. Transformerende leiers toon *respek* teenoor ander terwyl hulle terselfdertyd *selfvertroue* uitstraal en *vertroue* inboesem onder diegene wat aan hulle moet rapporteer. Dit is deur hierdie karaktertrekke wat leiers ander leiers na vore bring deur hulle daarop te wys dat hulle ook hul eie persoonlike doelwitte met die van die organisasie kan vereenselwig en dit dus kan bereik (Avolio *et al.*, 1991; Bass, 1990). Avolio *et al.* (1991) voer aan dat geïdealiseerde invloed 'n kombinasie is van die drie ander kenmerke met die byvoeging van 'n sterk *emosionele* verbintenis met mekaar.

Transformerende leiers bevorder verder 'n verhoogde bewustheid van belangrike organisatoriese kwessies, wat terselfdertyd volgelinge se selfvertroue verhoog (Bass, 1990). Daar is 'n gevoel van *doelgerigtheid* in 'n transformerende *kultuur* en 'n gevoel van *geborgenhed* wat tot langtermynverbintenisse kan lei. Leiers en hul volgelinge deel gemeenskaplike belange en daar is 'n gevoel van gedeelde interafhanklikheid. Bass *et al.* (1987) se studie het bewyse van 'n vallende *domino-effek* gevind wanneer transformerende leierskap op die hoogste vlak by 'n organisasie beoefen word, en hoe dit teen die bestuurshiërargie afwentel, en hoe tweedevlakleiers sekere transformerende leierseienskappe van hulle eerstevlakleiers navolg. Hierdie *domino-effek* kan ook van toepassing op 'n skoolsituasie wees waar die skoolhoof se leierskapstyl 'n invloed op byvoorbeeld die van die adjunkskoolhoof, departementshoof of op 'n opvoeder kan hê, wat weer op sy beurt 'n verdere uitwerking op leerders se uitkomst en hul gedrag kan hê.

Transformerende leierskap word gekenmerk deur 'n gedeelde visie en verbintenis tot *verandering*, dit fokus op die *innovering* van 'n organisasie, en is nie primêr gemoeid met direkte beheer en toesighouding nie, maar bevorder eerder die *bemagtiging* van almal wat aan 'n organisasie verbonde is (Hallinger, 2003). Die een aspek wat transformerende leierskap van ander leierskapstyle onderskei, is die *doelbewuste voorneme* om ander *in leiers te transformeer* (Burns, 1978; Cheng, 1997; Hallinger & Heck, 2002; Waters, Marzano & McNulty, 2003; Leithwood & Jantzi, 2009). Burns (1978) beskou egter die krag van transformerende leierskap as die *oorkoming* van selfbelang deur beide leier en volgelinge. Warrick (2011:11) spreek sy bekommernis uit, dat alhoewel literatuur rakende transformerende leierskap op ryk en goed

nagevorsde geskiedenis berus, min leiers egter met die term vertrouwd is, min organisasies moeite doen om transformerende leiers te ontwikkel, en daar min leiers is wat 'n idee het van hoe om 'n transformerende leier te wees. Warrick (2011:11) belig 'n uitdaging wat hiermee verband hou:

*One of the challenges with theories on transformational leadership is that while they are strong on the characteristics needed to be a transformational leader, they are not as clear on the actual skills needed to change and transform organizations.*

In die volgende afdeling van hierdie studie, bespreek ek die invloed van *kultuur* op skoolleierskap, veral watter effek dit op die leierskaps- en ruimtelike praktyke van skoolhoofde het, en of dit tot voordeel van die skool en sy skoolgemeenskap gebruik en uitgebou kan word.

## **2.7 Kultuur**

### **2.7.1 Inleiding**

Die studie van kultuur het sy oorsprong in *antropologie*, wat hoofsaaklik op die menslike gedragspatrone, gemeenskapsnorme, seremonies, waardes en oortuiginge op gemeenskaps- en nasionale vlakke, fokus. (Ouchi, 1981; Deal & Kennedy, 1982; Peters & Waterman, 1982; Millikan, 1985; Sathe, 1985; Barley *et al.*, 1988; Bond, 1991; Schein, 1992; Cheng, 2000, Schein, 2004; Heck & Hallinger, 2005). Schein (2004) argumenteer dat *kultuur* ontleed kan word as 'n *verskynsel* wat ons te alle tye omring, wat deurgaans plaasvind en wat deur wisselwerking met ander geskep kan word. Heystek *et al.* (2012:68) is van mening dat *leierskap* én *kultuur* konseptueel met mekaar vervleg is, en dat skoolhoofde deur die skepping van 'n positiewe skoolkultuur, akademiese prestasies kan bevorder (Heystek *et al.*, 2012:68).

Hoy en Miskel (2010) voer aan dat die hoofsaak van 'n skoolhoof is om 'n *positiewe leeromgewing* te skep wat 'n bydrae tot die skep van 'n sterk *skoolkultuur* lewer. Volgens Marzano, Waters en McNulty (2005) fokus suksesvolle skoolhoofde op die ontwikkeling van 'n *skoolkultuur* as 'n *leeromgewing* wat fundamenteel tot verbeterde opvoedermoreel en leerderprestasie lei. Dimmock en Walker (2005) is egter van mening dat *kultuur* die agtergrond vorm, en die aannames, waardes en norme onderliggend aan ons daaglikse aktiwiteite verteenwoordig. Leithwood en Jantzi, (2006) is van mening dat skoolkultuur op die ryk geskiedenis en diepliggende waardes van die skool en gemeenskap gebou word, en om dit te vervang of uit te bou, 'n funksie van die skoolhoof is.

Cheng (2000) voer aan dat skoolhoofde die kulturele en kruis-kulturele uitwerking op die opvoedkundige doeltreffendheid van hul skole, eers moet *konseptualiseer* voordat hulle daarop reageer of handel. Wong (1998:112) voer aan dat in studies wat oor skoolleierskap handel, skenk navorsers relatief min aandag aan die invloed wat kultuur op skoolleierskap mag hê. Cheng (1995) was een van die eerste internasionale vakkundiges wat aandag op die verwaarlosing van die kulturele dimensie in skoolleierskap gevestig het. Hallinger (1995), Hallinger en Leithwood (1996) en Bajunid (1996) het afsonderlik geïdentifiseer dat (gemeenskaps-) *kultuur* 'n ontbrekende faktor in skoolleierskapteorie is. Hierdie skrywers bepleit uitdruklik dat daar 'n behoefte vir so 'n studie bestaan wat moet kyk na *hoe* skoolleierskap in en deur gemeenskapskulture verorden én beïnvloed word, aangesien dit 'n effek op die funksionering van 'n skool mag hê (Wong, 1998:112).

Schwartz en Davis (1981), asook Schein (1992), is van mening dat daar vele diverse definisies van *kultuur* is, maar volgens hulle bestaan daar egter tot 'n groot mate konsensus, dat kultuur uit 'n sisteem van *gedeelde aannames, oortuigings, waardes en gedrag* van 'n gegewe groep, gemeenskap of nasie bestaan. Schein (1992) stem saam met Dyer (1985), Kilmann *et al.* (1985), en Cheng (2000), dat daar 'n *hiërargie van kultuur* kan bestaan wat vanaf die klaskamer na die skool, gemeenskap, samelewing of nasie strek, en 'n ander hiërargie van gedeelde aannames, waardes en norme, (duidelike gesindhede en gedrag) wat vanaf die abstrakte na die konkrete, en vanaf die diepgaande na die oppervlakkige gerangskik kan word. Volgens Schein (2004) is kultuur egter 'n *bron van waardes* wat mense in die gemeenskap deel, en wat skoolgemeenskappe saam kan snoer.

## 2.7.2 Kultuur en die rol van die skoolhoof

Hallinger en Heck (1996b) asook Hallinger en Leithwood (1998) argumenteer dat skoolhoofde deur middel van hul leierskaps- en ruimtelike *praktyke* en die gereelde beklemtoning of verkondiging van hul skool se visie, missie en ander doelwitte, hul *skoolkultuur* kan verander of bevorder, wat weer 'n groter groepsamehorigheid binne hul skoolgemeenskappe tot gevolg het. Opvoedkundige teoretici rapporteer dat skoolhoofde se impak op *leer* en *onderrig* deur die *skoolkultuur* en *skoolklimaat* (word onder bespreek) bemiddel kan word, alhoewel dit *nie 'n direkte uitwerking* op leeruitkomste het nie (Hallinger & Heck, 1998). Fink en Resnick (2001) is egter van mening dat skoolhoofde direk verantwoordelik is vir die skep en vestiging van 'n



diepgaande skoolkultuur van *leer en onderrig*, en wat op die bereiking van hul skool se leerderuitkomst uitloop.

Leithwood *et al.* (1999) het die wesenlike *kulturele* aard van transformerende leierskap in hul navorsing uitgelig en gedokumenteer hoe *transformerende* leierskap die *kultuur* en leerderprestasies in skole in Kanada verander het (Leithwood & Jantzi, 1990, 2009; Davies, 2011). Reaves *et al.* (1999) se navorsing is egter op die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie van toepassing, en het die leierskapspraktyke van 'n nuut-aangestelde skoolhoof by 'n *histories swak-presterende* skool bekyk. Hulle het tydens hul navorsing waargeneem hoe die skool se leerderprestasies aansienlik verbeter het, nadat die nuwe skoolhoof die *skool se kultuur* verander het. Kytte en Bogotch (2000) voer aan dat “her-kulturering” (reculturing) eerder as “her-strukturering” (restructuring) oorweeg moet word wanneer sulke skoolverbetering of -vernuwing oorweeg word. Hul navorsing het bevind dat werklike en volhoubare verandering makliker bereikbaar is wanneer die *skoolkultuur* eers verander word, voordat die werkswyses en skoolstrukture verander of aanpassings gedoen word. Volgens Morey en Luthans (1985) en Dimmock en Walker (2005) ontwikkel elke organisasie op grond van sy unieke omgewing, verskillende insette en prosesse, 'n unieke of eiesoortige *kultuur*, en dit is wat dit van ander organisasies onderskei.

### 2.7.3 Kultuur en klimaat

Organisatoriese *kultuur* en *klimaat* is al beskryf as konsepte wat mekaar *oorvleuel* (Miner, 1995). Hoy *et al.* (1991) onderskei egter tussen *kultuur* en *klimaat*, waar hulle skool- of organisatoriese klimaat vanuit 'n sielkundige perspektief en skoolkultuur vanuit 'n antropologiese perspektief beskou. Volgens Hoy (1990), Heck en Marcoulides (1996) word *klimaat* soms as gedrag beskou, terwyl *kultuur* die waardes en norme van die skool of organisasie verkondig. Schein (1985, 1996) is egter van mening dat daar 'n *verband* tussen kultuur en klimaat bestaan en glo dat norme, waardes, rituele en klimaat almal die manifestering van kultuur is.

Volgens Cohen, McCabe, Michelli, en Pickeral (2009) verwys 'n skool se *kultuur* na 'n skool se *etos* of *klimaat* en alhoewel daar nie konsensus bestaan oor die definisie van skoolkultuur nie, stem teoritici oor die algemeen saam dat dit 'n *groepverskynsel* behels wat op die *kwaliteit* en *karakter* van skoollewe en patrone van mense se ervarings, gebaseer word. Skoolklimaat skep op sy beurt 'n omgewing wat dikteer of die personeel, leerders en ouers veilig (sosiaal, emosioneel



of fisies), welkom en gerespekteerd voel. Hierdie tesis neem egter kennis van die verwarring wat in die literatuur tussen die terme “skoolkultuur” en “skoolklimaat” heers en wat afwisselend gebruik word (Schoen & Teddlie, 2008; Van Houtte, 2005) Vir die doel van hierdie studie verwys ek egter na *skoolklimaat* as die kwaliteit en karakter van skoollewe, insluitende die norme, waardes en verwagtings wat 'n skool aanvaar en bevorder (Brookover, 1985). Freiburg en Stein (1999) is van mening dat *skoolklimaat* beskou kan word as die *hart en siel* van 'n skool, wat in wese opvoeders en leerders “intrek en inspireer” deurdat hulle 'n “emosionele band” met die skool ontwikkel en dat hulle deel daarvan wil wees. Wang *et al.* (1997) en Wong (1998) se studie in die Ooste het bevind dat *skoolkultuur* en *skoolklimaat* deel uitmaak van die *vernaamste* invloede wat tot *beter leerderprestasie* aanleiding kan gee. MacNeil *et al.* (2009) gebruik *skoolklimaat* as 'n maatstaf wanneer hulle die organisatoriese gesondheid van skole meet. Volgens Sergiovanni (2001) voorsien *kultuur* ons van:

*shared meanings, language and symbols, through which we understand the world and communicate with others. Different languages and cultures provide different understandings of the world. Human understanding is ‘culturally mediated’, that is, it takes place within culture. Thus, human beings experience a ‘double world’: a natural world, and a cultural world of human making.* (Sergiovanni, 2001 in Christie, 2008:16)

Sergiovanni (2003:14) beskou *kultuur* as die normatiewe *gom* wat 'n bepaalde skool bymekaar hou, wat 'n gedeelde visie, waardes en oortuigings in die hart versterk, en waar *kultuur* as 'n kompas dien wat mense in 'n gemeenskaplike rigting stuur. Dit voorsien 'n besluitnemingsraamwerk wat gebruik kan word om te bepaal wat by die organisasie of skool sin maak of nie, en help mense om mekaar beter te verstaan.

#### **2.7.4 Kulturele kontekste waarbinne Suid-Afrikaanse skoolhoofde moet opereer**

Heystek *et al.* (2012:32) is van mening dat Suid-Afrikaanse skoolhoofde soms buite hul kulturele konteks, wat lynreg van hul eie verwysingsraamwerke verskil, moet opereer. Skoolhoofde kan hulself in posisies bevind waar hulle hul eie leierskapstyle en -praktyke by die kulture waarbinne hulle opereer, moet aanpas en volgens Heystek *et al.* (2012) mag dit 'n diepgaande uitwerking op hulle sukses as leiers hê. Om verskeie redes het die meeste lande se bevolkings al hoe meer kultureel- en linguisties-ingestel geraak, en Suid-Afrika is geen uitsondering nie. Heystek *et al.* (2012) is van mening dat sensitiwiteit met betrekking tot kulturele diversiteit toenemend belangriker geraak het, aangesien leiers nie net met globale

uitdagings te kampe het nie, maar hulle ook aandag moet skenk aan die intra-nasionale diversiteit binne die land en binne hul skool. Hierdie studie bekyk ook hoe skoolhoofde hul transformerende leierskapspraktyke gebruik om die kulturele dinamika en magstryde, wat by die snypunt van die invloedsvelde van die SBL en SBS mag voorkom, te bestuur.

Bridge, Judd en Moock (1979) asook Coleman *et al.* (1966) beskou sosio-ekonomiese status (SES) as die vernaamste voorspeller van leerdersukses op skool. Volgens Hallinger, Bickman en Davis (1996) blyk dit dat SES die leierskapspraktyke wat skoolhoofde beoefen, direk raak, omrede skoolhoofde hul skoolgemeenskappe en hul gesinne se *kulturele insette* en *verwagtinge* in die uitvoering van hul pligte moet konsidereer. Die inhoud van 'n gesin se *opvoedkundige* kultuur, ongeag hul inkomste, sluit in die aannames, norme, waardes en oortuigings wat gesinne rakende *intellektuele* werk het, maar in die besonder oor die skool as 'n *akademiese instelling* wat waarde tot hul kinders se toekoms kan voeg (Hallinger, Bickman & Davis, 1996). Gesinne met 'n hoë SES stel *hoë verwagtinge* aan hul kinders met betrekking tot hul kinders se akademie, en ondersteun ook hul kinders met hul skoolwerk, wat op goeie uitkomst uitloop.

Wahlberg (1984) het die verskeie dimensies van *familie- opvoedkundige kultuur* ontleed en verwys daarna as die “alterable curriculum of the home”. Volgens Walberg se ontleding sluit die *veranderbare kurrikulum van die huis* die volgende in:

*... family work habits, academic guidance and support, and stimulation to think about issues in the larger environment. Family culture also includes the academic and occupational aspirations and expectations of parents / guardians, the provision of adequate health and nutritional conditions, and a physical setting conducive to academic work in the home.* (Wahlberg, 1984:21)

Skoolhoofde kom deesdae al hoe meer onder druk om te presteer en aan onderwysdepartemente en ouers se verwagtinge te voldoen (Christie, Sullivan, Duku & Gallie, 2010; Heystek, 2015; Spaul & Kotzé, 2015; Hoadley & Galant, 2016; Spaul, 2016; Van der Berg, Spaul, Wills, Gustafsson & Kotzé, 2016). Deur middel van die aanwending van *transformerende leierskap* en die benutting van *skoolkultuur* en *skoolklimaat* kan hulle die druk wat hulle ervaar, minimiseer. Heystek (2010, 2012, 2015) verklaar in sy werke dat skoolhoofde meer effektief en suksesvol kan wees as hulle hul vaardighede, en veral hul *bestuurs-, beheer- en leierskapspraktyke*, verbeter. Ek stem met Heystek saam en wil egter aanbeveel dat skoolhoofde nie net aandag aan hierdie praktyke en hul skool se *kultuur* en *klimaat* moet skenk nie, maar ook die beginsels wat

in Wahlberg se “alterable curriculum of the home”, en ouers se *opvoedkundige kultuur* opgesluit lê, betrek om meer ingeligte bydraes of insette tot hul kinders se akademie te lewer. Dit kan gedoen word deur “nie net oueraande te reël waar ouers oor hul kinders se rapporte kom praat nie”, maar eerder “spesifieke onderwysaande te reël” waar die skool se ouers met inligting en kennis rakende relevante onderwysaangeleenthede bemagtig word, en waar hulle ook die geleenthede gebied word om met ander ouers in sosiale ruimtes, wat vir die doel geskep word, sosiaal met mekaar te kan verkeer. Deur dit te doen voeg skoolhoofde nie net waarde tot hul ouers se bestaande sosio-ekonomiese status en hul skool se leerkultuur nie, maar minimiseer hulle die druk wat op hulle uitgeoefen word om te presteer.

## 2.8 Samevatting

In hierdie literatuurstudiehoofstuk is gestalte aan my navorsingsvraag gegee. Die fokus van hierdie hoofstuk is op die leierskapspraktyke van skoolhoofde en hoe dit tot produktiewe ruimteskepping kan bydra. Ek het dit aangespreek deur te fokus op die nasionale en internasionale literatuur wat relevant is tot my navorsingsvraag. Ek het die hoofstuk op tematiese wyse benader en georganiseer. In die hoofstuk het ek die literatuur ondersoek wat fokus op leierskap, bestuur en skoolhoofskap. Hierdeur het ek blootgelê dat 'n skoolhoof oor die nodige leierskaps- en bestuursvaardighede moet beskik, om sodoende sy of haar skool suksesvol te lei en te bestuur. Laastens het ek aandag aan 'n skool se kultuur en klimaat geskenk, wat deur skoolhoofskap gefasiliteer word, en wat tot groepsamehorigheid en die produktiewe funksionering van 'n skool bydra. In die volgende hoofstuk bespreek ek hierdie tesis se teoretiese raamwerk wat aan my analitiese lense bied waarmee ek my navorsing betree het, sowel as om my navorsingsvrae toe te lig en te beantwoord.

## HOOFSTUK 3

### TEORETIESE RAAMWERK EN ANALITIESE LENSE

#### 3.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n teoretiese raamwerk en analitiese lense te verskaf wat my navorsingsvraag, naamlik: *Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hulle leierskapspraktyke?* help beraam en beantwoord. Ek maak van die ruimtelike teoretikus, Henri Lefebvre, se ruimtelike teorieë gebruik om ruimte te konseptualiseer en 'n begrip te bied van hoe ruimte geproduseer word.

Ek het besluit om Lefebvre se ruimtelike triade as 'n lens te gebruik nadat literatuur dit aan die lig gebring het dat hy as een van die vernaamste ruimtelike teoretici beskou kan word (Jacklin, 2004: 385; Nespor, 1997; Massey 2005; Merrifield, 2006; Brenner & Elden, 2009; Fataar, 2015). Edward Soja (1996) beskryf Lefebvre as “een van die voorste ruimtelike teoretici van alle tye”, en Middleton (2014) voer in haar boek, *Henri Lefebvre and education: space, history, theory*, aan dat Lefebvre se ruimtelike teorieë verklarings bied oor hoe opvoedkundige leerruimtes geproduseer word. Scott-Webber *et al.*, (2014) is van mening dat Lefebvre se ruimtelike konsepte deur argitekte en opvoedkundiges toegepas word op die terrein van die *onderwys*, en veral op hoe *leeromgewings* by skole geskep word.

Die teoretiese raamwerk wat in hierdie studie ontplooi word, is dus Lefebvre (1991) se konseptuele *triade van ruimtelike praktyke* wat uit die drie dimensies van ruimte bestaan, naamlik *fisiese* (physical space), *voorgestelde* (mental space) en *sosiale ruimte* (social space), en wat die drie dimensies met mekaar integreer om sodoende 'n ruimtelike geheel te konstrueer. Hierdie teoretiese grondslag bied die analitiese lense vir data-insameling en ontleding van die skoolhoofde se *ruimtelike praktyke*. Lefebvre se ruimtelike triade (1991:38-39) het ten doel:

... seeking to establish a science of space by creating a unitary theory of physical, mental and social space (Lefebvre, 1991:7).

Elden (2004) beskou Lefebvre (1991) se konseptualisering van ruimte soos volg:

*Space is viewed in three ways, as perceived, conceived and lived (social): L'espace perçu, conçu and vécu ... This Lefebvrian schema sees a unity (a Marxist totality) between physical, mental and social space. The first of these takes space as a physical*

*form, real space, space that is generated and used. The second is the space of savoir (knowledge) and logic, of maps, mathematics, of space as the instrumental space of social engineers and urban planners, of navigators and explorers, space as mental construct, imagined space. The third sees space as produced and modified over time and through its use, spaces invested with symbolism and meaning, the space of connaissance (less formal or more local forms of knowledge), space as real-and-imagined (Elden, 2004:186-187).*

My navorsing is dus 'n poging om te verstaan *hoe* twee geselekteerde skoolhoofde gestalte aan hul *leierskap* in hul laerskoolopset gee. Die twee skoolhoofde is werksaam in dieselfde provinsie, maar in verskillende onderwysdistrikte, en verteenwoordig onderskeidelik 'n plattelandse en stedelike skool. Alhoewel ek 'n onderwysamptenaar is wat verantwoordelik is vir 'n kring, is ek nie een van die twee skoolhoofde se toesighouer nie. Ek het egter van hulle te hore gekom nadat die onderwysdepartement hulle as suksesvolle skoolhoofde en suksesvolle ruimteskeppers geïdentifiseer het. Die stedelike skoolhoof het ek glad nie vooraf geken nie, en het hom tydens 'n besoek van onderwysamptenare aan sy skool om beste praktyke by sy skool te beskou, ontmoet. 'n Kollega van my was die plattelandse skoolhoof se toesighouer en ek het hom tydens ons kringspanvergaderings leer ken. Beide skoolhoofde se eiesoortige transformerende leierskaps- en ruimtelike praktyke bied hulle die vaardighede en vermoë om produktiewe opvoedkundige leeromgewings te skep, wat aanvanklik die onderwysdepartement se aandag getrek het, en wat uiteindelik tot hierdie studie gelei het.

Wat ek by hierdie twee skoolhoofde waargeneem het, is hoe hulle hul unieke en eiesoortige praktyke inspan om die drie verskillende dimensies van ruimte, naamlik *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimte bymekaar te bring en so te verweef dat suksesvolle leeromgewings geproduseer word. Ruimteskepping is eiesoortig aan hierdie twee skoolhoofde wat deur hul sterk transformerende leierskap, die inkoop en samewerking van ander verkry.

Alhoewel ruimte volgens Lefebvre uit drie dimensies bestaan, bekyk hierdie studie elke element van ruimte individueel, om te probeer verstaan hoe die skoolhoofde elke dimensie daarvan produseer. Daar word eerstens daarna gekyk om te sien *hoe* die skoolhoofde veilige *fisiese* leerruimtes skep waarbinne leer- en onderrigprosesse plaasvind. Daarna kyk die studie hoe hulle hierdie fisiese leerruimtes deur middel van agentskap in *voorgestelde* leeromgewings omskep met die doel om die leerders se verbeelding en denke te prikkel, om sodoende die oordrag van

kennisvaardighede in die betrokke leerruimtes te help. Laastens word gekyk hoe die skoolhoofde *sosiale* ruimtes by die skole produseer om die gebruikers se emosionele en sosiale behoeftes aan te spreek en wat die groepsamehorigheid onder die leerders en opvoeders, bevorder.

In 'n sekere sin kan mense nie vir ruimteskepping voorberei of opgelei word nie, en vind dit hetsy *intuïtief* of *instinktief* plaas en spruit dit uit persoonlike en unieke lewensgeskiedenis voort. Dit is veral ruimteskeppers se *lewensgeskiedenis* en hoe hulle met ruimte in die verlede omgegaan het, wat bydraes lewer om begrip vir ruimteskepping te ontwikkel en dit te kan konseptualiseer. Ek is van mening dat daar egter daarteen gewaak moet word om nie te simplisties na skoolruimtes te kyk nie. 'n Skool moet nie net slegs as 'n fisiese struktuur of fisiese ruimte beskou word wat wag om met die leerders se liggame gevul te word nie (Nespor, 1997; Fataar, 2015). Dit is egter die skoolhoof se taak om die skoolgebou of fisiese ruimtes waarbinne mense beweeg en lesse ontvang, deur middel van die invoeging van kleur, lig, lug, musiek en diagramme of prente, in *voorgestelde* ruimtes te omskep wat die leer- en onderrigprosesse ondersteun, en deur die gebruikers se emosionele en sosiale behoeftes aan te spreek, skep hulle sosiale ruimtes daarvoor. Elke dimensie van ruimte het 'n besondere krag of effek wat die gebruikers se gedrag, denke, verbeelding, gemoed, inspirasie, motivering, dissipline, ensovoorts, beïnvloed.

Volgens Fataar (2015:80) verwys *ruimte* nie bloot na 'n leë landskap wat argitekte of bouers met strukture vul nie - dit verwys eerder na die verwantskaps- of menslike dimensies van ruimte - naamlik sosiale of belewingsruimte (lived space). Ruimte moet dus verstaan word as die aktiewe *wisselwerking* tussen die *fisiese* omgewing, die *menslike* gebruike daarvan, asook die verskillende sosiale praktyke wat mense, soos byvoorbeeld skoolhoofde, daarbinne vestig (Fataar, 2015:80). Aangesien ruimte intuïtief of instinktief geproduseer word, en ruimteskepping tot 'n groot mate van die skepper se eiesoortige persoonlike karakter en lewensgeskiedenis afhang, gaan hierdie studie in die volgende afdeling kyk hoe Lefebvre se eie *lewensgeskiedenis* tot sy konseptualisering van ruimte en die vorming van sy ruimtelike teorieë bygedra het.

### 3.2 Wie was Henri Lefebvre?

In hierdie afdeling gee ek 'n kort skets van Lefebvre se *lewensgeskiedenis*. Die gebeure wat Lefebvre se lewe omring het, en wat moontlik 'n invloed op sy denke en teorieë kon gehad het, word uitgelig. Henri Lefebvre was 'n Marxistiese filosoof en sosioloog wat bekendheid verwerf het vir die baanbrekerswerk wat hy gedoen het om kritiek op *strukturele Marxisme* en die

*alledaagse lewe* te vestig. Hy het van sy konsepte, soos byvoorbeeld die aanspraak op die stad, die produksie van sosiale ruimte en vervreemding, gebruik om sy volgehoue kritiek op Stalinisme, eksistensialisme en strukturalisme voort te sit. Lefebvre het in sy boek *The Production of Space* (1991) verder op die sleutelkonsepte van *ruimte en tyd*, *alledaagse lewe*, *sosiale verhoudinge*, *ritme-analise* en *vervreemding* uitgebrei.

Ek het gewonder watter faktore uit Lefebvre se verlede 'n bydrae tot die kristallisering van sy ruimtelike denke en formulering van sy ruimtelike teorieë kon gelewer het. Lefebvre is in 1901 in die suid-westelike Franse dorpie van *Hagetmau*, Landes, naby die Haut-Pyrénées gebore, en is in 1991 in dieselfde dorpie oorlede. Lefebvre was lid van 'n baie welgestelde professionele familie wat naby die historiese, ommuurde dorp, Navarrenx, gewoon het. Sy ma, wat deels Baskies was, was ook 'n baie streng Katoliek teen wie Lefebvre as jong seun erg gerebelleer het, en dit was veral sy ma se *eng* geloofsoortuigings wat hom ontstig het. In teenstelling daarmee was sy pa 'n pragmaties en rasionalis vir wie Lefebvre as 'n skeptiese en anti-kerklike “Voltaireaan” beskryf het (Shields, 1999:8). Lefebvre se *weerstand* en *opstand* teen *morele inperking* is verder aangevuur deur sy adolessente *verset* teen sy pa se middelklaswaardes (bourgeois), en sy ouers se aspirasies dat hul seun 'n loopbaan in *die regte* moet volg. Wat die jong Lefebvre egter die meeste *versteur* of *ontstel* het, was dat die antieke Galliese heuwels en pragtige landskap rondom sy ouerhuis met Christelike kruise – veral die Keltiese kruis met 'n sirkel in die middel – “ontsier” was. Volgens Shields (1999:8) het Lefebvre op daardie unieke landskap, wat aan die Pireneë-bergreeks grens, 'n “openbaringsoomblik” gehad wat sy verwerping van tradisionele waardes laat vorm aanneem, en wat blyk vormend in Lefebvre se latere lewensverloop te wees, veral toe hy tot die nuwe generasie wegbreek-intellektuele in Frankryk verhef is. Lefebvre het voorvaderlike ketters en onafhanklike denkers uitgesoek en spesifiek na die sestiende-eeuse landelike sosiologie en die katarsistiese dwaalleer van die Pireneë gedraai.

Die familie het later noordwaarts verhuis en naby die see in Bretagne gaan woon, en volgens Shields (1999) het die *see* ook 'n groot invloed op die jong Lefebvre in sy vormingsjare gehad. Hy het sy ouers oorreed om hom by 'n akademies-georiënteerde skool, École Saint-Charles te Saint-Brieuc, in te skryf met die doel om toegang tot akademiese en professionele opvoeding te kry, aangesien hy hom as 'n *vlootargitek* wou bekwaam. Die uitbreek van die Eerste Wêreldoorlog het egter die jong 15-jarige se planne in die wiele gery, en hy is om veiligheidsredes van die noord-westelike Franse kus, na die bekende *Lyceé Louis-le-Grande* in besette Parys verskuif. Lefebvre se verblyf in Parys het hom *onafhanklikheid* gegee, maar



terselfdertyd is hy aan nuwe metropolitaanse invloede en lewenswyses, moderne literatuur, en klassieke filosofie soos die van Nietzsche, Hegel en Spinoza blootgestel. Dit het 'n blywende impak op 'n baie jong en ernstige student gehad (Elden, 2004). Hy het aan die Sorbonne gaan studeer, waar hy betrokke geraak het in die *avant garde* intellektuele groepe, en uiteindelik die leidende proponent van humanistiese Marxisme geword, wat geïnspireer is deur die vervreemdingsteorieë van die vroeë Marx. Tydens die *Liberation*, het hy as die Franse Kommunistiese Party se *leidende filosoof* na vore getree, maar het gedurende die Koue Oorlog in onguns by die kommuniste verval (Shields, 1999).

Lefebvre het toenemend krities teenoor Stalinisme geraak, en in 1958 is hy uit die Kommunistiese Party geskors, maar het voortgegaan om 'n sleutelrol in die nie-Kommunistiese linkervleuel en intellektuele kringe te speel. As professor in sosiologie te Strasbourg en later by Nanterre, het hy een van die inspirasies vir die *situasioniste* en vir studenteiers geword wat aan die opstande en sosiale protesoptogte teen die beleidshervorming van *Mei 1968* in Frankryk deelgeneem het (Hughes & Reader, 1998:327). Lefebvre se *lewensgeskiedenis* het 'n groot rol in sy menswees, denke en lewensbeskouing gespeel. Dit is veral te danke aan sy eie en unieke skoolloopbaan en opvoedkundige reise wat diep in die mooie plattelandse berge in die suidweste van Frankryk begin het, en wat in die koue, beboude en groot stedelike gebiede in die noorde geëindig het waar hy sy tersiêre opleiding en intellektuele oorloë met sosioloë en filosowe, met groot welslae geslaag het. Lefebvre se lewensgeskiedenis en veral sy blootstelling aan die *beperking* van stedelike ruimtes en die *bevryding* van die oop landelike vlaktes en berge het waarskynlik tot die vorming van sy eiesoortige ruimtelike teorieë en die diskoerse wat daaruit voortspruit, bygedra (Elden, 2004).

Die gesaghebbende joernaal, *Progress in Human Geography*, is van mening dat die menigte artikels en biografiese verklarings wat oor die lewe en denke van Lefebvre handel, en veral hoe die Pireneë 'n persoon se denke kon beïnvloed, Lefebvre se werke in die verloop van die moderne geografie plaas (Entrikin & Berdoulay, 2005). Lefebvre se betrokkenheid by Marxisme, veral strukturele Marxisme, het hom gelei om *die alledaagse lewe* (the ordinary everyday) in die na-oorlogse Frankryk te ontleed om die moontlikhede van, en kanse vir, werklike sosiale verandering, en nie net van die uitruil van die funksionele elite en dominante magte nie, te ontsyfer. Sy voorneme was om Marx se kritiek op politieke ekonomie aan te vat, en hy onderstreep dit met die konkrete elemente van die alledaagse lewe van die mense. Verder het hy die filosofiese tradisie in sy konsep van metafilosofie hersaamgestel. Alhoewel Lefebvre (1900-1991) die filosofie van Henri Bergson (1859-1941) konsekwent in die publiek vermy het,



het hy in werklikheid in sy geskifte grootliks van Bergson se sleutelidees en -metodes gebruik gemaak. Net soos Bergson se filosofie, het Lefebvre se stedelike kritiek die spatialisering van tyd ontken en prioriteit gegee aan die beleefde ervarings bo die abstraksies wat gebruik word deur statiese, intellektuele of tradisionele, analitiese ondervindings. Dwarsdeur Lefebvre se *The Urban Revolution*, *The Production of Space*, *The Critique of Everyday Life* (Volumes 1 tot 3), en die geskifte wat postuum in *Rhythmanalysis* versamel is, het Lefebvre se stedelike filosofiese projek, die idees wat Bergson in sy drie groot werke, *Time and Free Will*, *Matter and Memory*, en *Creative Evolution* voorgehou het, geneem en op die probleme van die alledaagse sosiale lewe van toepassing gemaak. Dit was 'n *de facto*-sameswering wat Bergson nooit geleef het om te waardeer nie, en wat Lefebvre nooit sal erken nie. Hierdie verband is nie net belangrik as 'n regstelling van die min aandag wat filosowe aan Lefebvre se werk skenk nie, maar ook omdat dit beide die denkers se eie klem op interdisiplinariteit versterk en die teorieë van kennis met lewenteorieë versoen.

Lefebvre, wat innemend van geaardheid was, het mense in hul *sosiale* kontekste waargeneem, en dit het tot 'n groeiende Lefebvriaanse korpus bygedra. Merrifield (2002) beskryf Lefebvre se voorliefde vir 'die feeste van die mense' soos volg:

*The Catholic boy from the Pyrénées-Atlantiques who integrated rural festival traditions into modern industrial and urban context, and then affirmed them as a prospective Marxist political practice.* (Merrifield, 2002:129)

Merrifield (2002) voer egter aan dat Lefebvre se *lewensgeskiedenis* en sy bydraes tot die linkse politiek, sosiale denke help vorm het:

*Lefebvre is the source of a 'lingua franca' of opposition much needed by today's Left. This view appears in part shaped by the geographical construction of a Lefebvrian biography in which a man born in the southern periphery of France, refined and tested in the intellectual wars of Paris, brings fresh insight to challenge the dogmas of twentieth-century social thought.* (Merrifield, 2002:128)

Soja (1996) haal 'n gedeelte uit Lefebvre se outobiografie *Le temps des méprises* aan, wat met Merrifield (2002) se siening ooreenstem:

*I have known life in peasant communities, been among mountain people ... [but] Parisianism, with all its sophistications, is no stranger to me.* (Lefebvre, 1975:134)

Volgens Lefebvre (1991) is die sosiale produksie van stedelike ruimtes fundamenteel tot die reproduksie van 'n samelewing, en gevolglik uit kapitalisme voortvloei. Middleton (2014) se navorsing rakende Lefebvre poog om die *alledaagse* lewe in terme van die sosiale verhoudings van ruimte te ontleed en gee haar siening hiervan:

*The spatial, the historical, the conceptual and the experiential are studied as one: from the point of view of their fusion in everyday experience. We must start, Lefebvre insists, not in the abstract writings of theorists, but from the point of view of ordinary people going about their daily activities.* (Middleton, 2014:177)

Lefebvre (1991:53) argumenteer dat hy dit vreemd sou vind as 'n gemeenskap nie self hul eie ruimtes skep nie, en is van mening:

*... but failing to produce its own space, would be a strange entity, a very peculiar kind of abstraction unable to escape from the ideological or even the 'cultural' realm ... this suggests a possible criterion for distinguishing between ideology and practice as well as between ideology and knowledge or, otherwise stated, for distinguishing between the 'lived' [sosiale ruimte] on the one hand and the 'perceived' [fisiese ruimte] and the 'conceived' [voorgestelde ruimte] on the other, and for discerning their interrelationship, their opposition and dispositions, and what they reveal 'versus' what they conceal.*

Ek is van mening dat skoolhoofde daarop bedag moet wees en verstaan *hoe* sosiale aspekte binne leeromgewings of skoolruimtes deur interne en eksterne faktore beïnvloed word, asook begrip vir die integrering van die *drie dimensies* van ruimte ontwikkel alvorens hulle voortgaan om leerruimtes of leeromgewings by hul skole te produseer (Lefebvre, 1991; Nespor, 1997; Fataar, 2015). Dit was die simbole, veral die Christelike kruise wat die Rooms-Katolieke kerk op die pragtige heuwels aan die voetenent van die Pirenieë geplant het, wat Lefebvre as “erg versteurend” beleef het. Ek is van mening dat skoolhoofde daarop bedag moet wees hoe die “invoeging” of gebruik van simbole of simboliek op 'n gevestigde en mooi landskap so 'n intense persoonlike reaksie van Lefebvre kon ontketen het, moontlik ook op skole van toepassing kan wees. Die potensiele krag wat in skoolruimtes opgesluit lê, en wat deur skoolhoofde se leierskaps- en ruimtelike *praktyke* ontsluit kan word – deur byvoorbeeld die invoeging van simbole, rituele, seremonies in sosiale ruimtes, en die gepaardgaande ontketening van sosiale *energie* wat daaruit mag voortspruit – aangewend kan word om groepsamehorigheid te bevorder

en stukrag aan die produsering van nuwe leerruimtes of leeromgewings te verleen (Lefebvre, 1991).

Lingard *et al.* (2003:45) sluit by Lefebvre aan en argumenteer dat wanneer skoolhoofde ruimtes deur middel van agentskap skep, hulle daarop bedag moet wees dat *sosiale* ruimtes ook *emosie* en *energie* na vore bring wat deur hulle en hul opvoeders in gedagte gehou en oordeelkundig bestuur moet word. Bascia en Hargreaves (2000:1) stem hiermee saam en voer aan dat onderrig ook uit *emosionele* dimensies bestaan en is van mening:

*... teaching (like learning and leading) is always (although, not solely) an 'emotional practice', both by intention and neglect' ...*

Bascia en Hargreaves (2000) se navorsing het egter waargeneem hoe opvoeders *emosionele* sowel as *akademiese* uitkomst as doelwitte vir leerders stel, en dat opvoeders die *emosionele welstand* van hul leerders in ag neem, veral wanneer hulle *leerruimtes* of *leeromgewings* wat produktiewe leer bevorder, skep (Lingard *et al.*, 2003:45).

Lefebvre (1991:191) voer aan dat *sosiale* ruimtes *energie* en *aksie* voortbring, maar terselfdertyd kan ruimte nooit van sy basiese dualiteit ontsnap nie:

*Social space can never escape its basic duality, even though triadic determining factors may sometimes override and incorporate its binary or dual nature, for the way in which it presents itself and the way in which it is represented are different. Is not social space always, and simultaneously, both a 'field of action' and a 'basis for action?'*

Lefebvre se ruimtelike triade belig verder die ruimtes wat 'n persoon by 'n skool sal vind en wat skoolhoofde met mekaar moet kan integreer om sodoende veilige en gelukkige leeromgewings te skep. Volgens Lefebvre (1991), Fataar (2015), Nespor (1997) en Jacklin (2004) vind skoolhou in *ruimte* en *tyd* plaas. Wanneer leerders skool toe gaan, betree hulle leeromgewings wat “onwillekeurig” uit die drie verskillende ruimtes *gelyktydig* bestaan. Hulle beleef die dinamiese wisselwerking wat tussen *waargenome* (perceived space) en *veronderstelde* (conceived space) ruimtes bestaan wanneer hulle die skoolterrein betree of na hul klaskamers of leeromgewings beweeg. Tydens die navigering daarvan beleef hulle sosiale interaksie met mekaar, wat in die *belewingsruimtes* (lived spaces) plaasvind (Fataar, 2015).

Nespor (1997) is van mening dat 'n skool nie net as 'n *leë houer* beskou moet word wat wag om met leerders gevul te word nie, en Fataar (2015:11) stem met hom saam en argumenteer dat dit

belangrik is om die lewe *buite* die skool in berekening te bring, veral wanneer die *lewe* binne die skool aangespreek word, en dat die verskillende ruimtes wat deur leerders “gevul” en “genavigeer” word, tot die produksie van nuwe sosiale ruimtes aanleiding gee. Fataar voel sterk dat ruimtes nie die beweging van leerders moet beperk nie, maar eerder die leerders moet bemagtig en hul sosiale interaksies moet bevorder (Fataar, 2015). Nespors (1997) beskou skoolopvoeding en die gepaardgaande ruimtelike aspekte daarvan as:

*Extensive in space and time, fluid in form and content; as intersections of multiple networks shaping cities, communities, schools, pedagogies, and teacher and student practices.* (Nespor, 1997:xii)

Fataar (2015:12) en Nespor (1997) voer aan dat die klaskamer die primêre plek is waar leerders se leeroriëntasies uitspeel en die opvoeders se pedagogiese praktyke toegepas word. Fataar sluit by Lefebvres (1991) en Nespor (1997) aan en argumenteer dat opvoeders nie hul leerders as net 'n “objek wat 'n leë ruimte met hul liggame moet vul” beskou nie, maar eerder as 'n dinamiese wese wat energie en dinamika in die leeromgewing voortbring. Lefebvre (1991) waarsku egter:

*Western philosophy has betrayed the body; it has actively participated in the great process of metaphorization that has abandoned the body; and it has denied the body. The living body, being at once ‘subject’ and ‘object’, cannot tolerate such conceptual division, and consequently philosophical concepts fall into the category of the ‘sign of non-body’.* (Lefebvre, 1991:407)

Lefebvres se teoretiese gereedskap (tools) naamlik *Ruimte en Tyd*, *Alledaagse Lewe*, *Sosiale Verwantskappe*, *Ritme-analise* en *Vervreemding* bied 'n geskikte raamwerk en konteks, om te verstaan *hoe* skoolhoofde se leierskapspraktyke en hul ruimtelike organisering ons kan help om *begrip* van opvoedkundige teorieë te ontwikkel, met die doel om multi-dissiplinêre verwantskappe wat die skepping van ruimte beïnvloed, beter te verstaan.

In hierdie afdeling van die teoretiese hoofstuk is daar na faktore in Lefebvres se kinder-, tiener- en studentejare gekyk wat moontlike 'n bydrae tot die kristallisering van sy ruimtelike teorieë en denke kon gelewer het. Lefebvre (1991) is egter van mening dat dit die denke van Descartes (1644) was wat die *keerpunt* in die uitpluising en formulering van sy eie ruimtelike konsepte of teorieë gespeel het. Descartes se denke het tot die einde van die Aristoteliaanse tradisie bygedra, wat voorhou dat *ruimte* en *tyd* onder die kategorie *naamgewing* en *sortering van bewyse*, gelys

is. Met die koms van die Cartesiaanse logika, het ruimte egter die terrein van die *absolute* betree, en Lefebvre (1991) het verklaar dat: “space came to dominate, by containing all senses and all bodies” (Lefebvre, 1991:1). In *The Production of Space*, maak Lefebvre (1991) 'n kritieke skuif weg van die neo-Kantiaanse en neo-Cartesiaanse opvattinge van *ruimte* en fokus op *sosiale ruimte*, en argumenteer dat ruimte nie traag, neutraal of 'n voorafbestaande gegewe is nie, maar eerder 'n *voortgesette* produksie van ruimtelike verhoudings is. Lefebvre skryf:

*Social space is not a thing among other things, nor a product among other products: rather it subsumes things produced and encompasses their interrelationships in their co-existence and simultaneity – their (relative) order and/or (relative) disorder.* (Lefebvre, 1991:73)

In die volgende afdeling van hierdie hoofstuk gaan ek Lefebvre (1991) se *ruimtelike triade* van nader beskou en analiseer, om dit later in hierdie studie as 'n ruimtelike lens te gebruik om my navorsing te rugsteun. Die doel is om na die ruimtelike praktyke van twee skoolhoofde te kyk, en te bepaal *hoe* hulle uitnodigende, inspirende en produktiewe leeromgewings skep wat produktiewe *leer* en *onderrig* bevorder.

### 3.3 Lefebvre se ruimtelike ontologie en ruimtelike teorie

Die teoretiese perspektief waarop ek steun, is dat *ruimte* 'n *sosiale konsep* is wat deur sosiale *agentskap* geproduseer word - dit is vloeiend, voortdurend besig om te verander en onstabiel (Lefebvre, 1991). My aanvanklike aanname is gegiet in 'n Lefebvreaanse beskouing dat wanneer die *fisiese* ruimtes verander, verander die gedrag, denke, optrede en motivering van die gebruikers van die ruimte, en soos mense deur ruimte beïnvloed word, so ook word ruimte deur menslike agentskap beïnvloed (Lefebvre, 1991; Massey, 1999). Ruimte speel 'n ewe belangrike rol in ons leerders se *daaglikse* lewens, en hulle *interaksies* met die fisiese ruimtes wat hulle daaglik moet navigeer, soos byvoorbeeld wanneer hulle in die oggend by hul huise opstaan, badkamer toe stap, die pad skool toe vat, die skoolterrein en hul klaskamers betree, binne hul verskillende vakgebiede byvoorbeeld inligting in 'n handboek of die internet bekom, of net hul gedagtes op 'n skoon blad (of skerm) neerstip, verg belangrike ruimtelike navigeringsvaardighede wat hulle moet kan bemeester om *daaglik* effektief te kan wees (Nespor, 1997; Fataar, 2015). Dit is ook nie net die leerders wat skole se ruimtes suksesvol moet kan navigeer nie, opvoeders moet dit ook daaglik en veilig kan doen.

Bourdieu en Wacquant (1989) argumenteer dat *sosiale* ruimtes geneig is om as *simboliese* ruimtes te funksioneer - die ruimtes van lewenstyle en statusgroepe. Volgens Lefebvre (1991) is ruimte ook 'n *houer van verwantskappe*. Hy argumenteer dat ruimte *invloed* het, en dat ruimte enigiets is behalwe die passiewe lokus van sosiale verhoudings (Lefebvre, 1991:32). Ross (1988) voel sterk dat daar geneig word om die *aard* van ruimte as sosiale konstruksie te ignoreer en dat ruimte beskou word: “as an abstract, with physical contexts, as a *container* for our lives rather than the structures we helped create” (Ross aangehaal in Shields, 1999:119). Nesor (1997) stem hiermee saam en Lefebvre (1991) verklaar:

*... that the educational discourses usually treat the school as a bounded system, a container of classroom processes and curricular texts, an institutional shell waiting to be filled up by the actions of teachers, learners, and administrators.* (Nesor, 2010:xi)

Nesor (2010) verduidelik dat wanneer opvoeders hul *leerruimtes* deur middel van hul *leerders* se liggame definieer, word die leerders se liggame die *fokus* en *aandag* van daardie spesifieke ruimtes. In sekere skole rangskik opvoeders die tafels, lessenaars en stoele op 'n manier om hul leerders se gedrag, samewerking en dissipline te orden, en wat kommunikasie en die uitoefening van beheer en gesag in hul klasse help vergemaklik, deur lyne van sig en toesig so te reël dat die klas uiteindelik in 'n ‘ruimtelike houer’ van verwantskappe, aksies en dominasie verval (Nesor, 2010:125).

Foucault (1977:141) se konseptualisering van ruimte sluit hierby aan, en hy is van mening dat: “discipline proceeds from the distribution of individuals in space”. Volgens Nesor (1997) sal dit waardevol wees as skoolhoofde kennis neem van die idee wat hy “bodies in space” noem, wat neerkom op die beklemtoning van die *wederkerende* en *interaktiewe* dinamika tussen die *liggaam* en *ruimte* (bodies and space) en hy verwoord dit as volg: “space cannot be treated as static since it is constantly lived, experienced, reordered by those who move through it” (Nesor, 1997:94).

Fataar (2015) poog in sy boek *Engaging School Subjectivities: Across Post-Apartheid Urban Spaces*, om te verstaan hoe *politieke* en *sosio-kulturele* dinamika *skoolpraktyke* help slyp of vorm. Hy bring die impak van die lewe *buite* die skool in berekening met die lewe *binne* die skool en beklemtoon dat die *ruimtelike ligging* en konseptuele uitvloeisels wat by skoolgaan betrokke is, *sosiale ruimtes* en *praktyke* tot gevolg het, en Nesor (1997) sluit as volg by hom aan:

*... extensive in space and time, fluid in form and content; as intersections of multiple networks shaping cities, communities, schools, pedagogies, and teacher and student practices* (Nespor, 1997:xii)

Volgens Nespor (1997) reguleer skole die leerders se liggame in *ruimte* en *tyd*, deur die *dissiplinerings* van die leerders se *liggame* in die klaskamer en in skoolpraktyke – soos byvoorbeeld wanneer leerders verplig word om in enkel rye te loop, wanneer hulle kleedkamers mag of nie mag besoek nie, of wanneer verskillende tipe strafmaatreëls toegepas word – en dit veroorsaak dat die leerders 'n tipe *transformasie* ondergaan, wat die skool dan in staat stel om die leerders se gedrag verder te *reguleer*. (Fataar, 2015:136).

Nespor (1997) suggereer, omrede daar regulasies en abstraksies by skole bestaan, word leerders se liggame betekenisvol vir die opvoeders wat voortgaan om die leerders volgens hul “ras, klas of geslag” te interpreteer. Leander *et al.* (2010) lewer kommentaar dat dit in sulke kontekste is waar die “exuberant classroom activities (e.g. chase games, mock fighting and other energetic behaviour) become all marked as *unschooled* through regulations in the classroom” (Leander *et al.*, 2010:338). Fataar (2015:136) voer aan dat opvoeders strategies moet wees hoe hulle hul leerders se liggame in *klaskamers* posisioneer, veral in die lig van *onderdrukking* in leerverhoudings, asook die uitwerking wat dit op hul leer mag hê. Vir Fataar (2015:136) is die ondersoek van spesifieke praktyke, wat leerposisionerings in die klaskamer konstitueer, belangrik. Volgens hom kan hierdie posisionering van diskursiewe praktyke, metafores as “laminering” beskryf word, wat die dominante praktyke en leerverhoudings oor die minder dominante praktyke lê. Sy metafoor van “laminering” word aangebied om die “social/psychological entities created by positioning” te beskryf (Holland & Leander, 2004:131). Fataar verduidelik laminering soos volg:

*Lamination refers to the layering of social practices over each other. Each layer retains its distinctiveness, although, once layered, the emergent practice achieves a different configuration out of the many configurations of social practice that make up an activity. The new layered configuration achieves a kind of thickness over time in coming to define the nature of social practices and relations in a particular site such as the classroom.* (Fataar, 2015:137)

Ek is van mening dat skoolhoofde op Fataar (2010) se metafoor van *laminering* en sy belangrike aannames bedag moet wees, aangesien dit belangrik is om te weet *hoe* die gebruikers van skoolruimtes met hul ruimtelikheid omgaan, en *hoe* dit tot nuwe konfigurasies, praktyke en



sosiale verhoudinge lei, naamlik: die *fisiese omgewing* en *sosiale praktyke en verhoudinge* daarin, en wat op die aanname gebaseer is dat “bodily dispositions are formed in the flows of human activity in and across specific spatial environments” (Fataar, 2010:4).

Ngwane (2002) se studie op 'n plattelandse dorpie in die Oostelike Provinsie van Suid-Afrika belig én voorsien 'n dieper begrip van *skoolruimtes* en *opvoedkundige* vernuwing. Ngwane se studie maak van 'n *analitiese lens* gebruik om die “sosiale konstruksie van ruimte” beter te verstaan deur na die dinamika te kyk wat gebruik word in die konstruksie van gelokaliseerde skoolopvoedingsprosesse (Ngwane, 2002:601). Volgens Fataar (2007) word 'n poging in Ngwane se studie aangewend om ruimte 'n *aktiewe* en *samestellende sosiale mag* te gee. Fataar (2007) is van mening dat literatuur oor *sosio-ruimtelike* prosesse in stedelike kontekste 'n analitiese raamwerk bied wat 'n blik op ruimte gee, sodat die samestellende verhouding tussen die gelokaliseerde dinamika en skoolopvoedingsprosesse beter verstaan kan word (Fataar, 2007: 601). Dit is veral Fataar se insigte en sy navorsing wat besonder betekenisvol vir hierdie studie kan wees, aangesien een van die skoolhoofde in hierdie studie, desondanks uiters moeilike en fisies beperkende geografiese en ruimtelike omstandighede, uitnemende en kreatiewe leeromgewings deur middel van sy eiesoortige praktyke geskep het, en daardeur sy skool as 'n toonaangewende skool in die Wes-Kaapprovinsie geposisioneer het. In hierdie verband beskou Lingard *et al.*, (2003:1) die opvoedkundige doel van skoolleierskap as:

*... creating learning environments that help students make sense of their world in ways that will enable them to change it for the better, for both themselves and others, and that all students are deserving of such learning and that good educational leadership can ensure that it occurs,* (Lingard *et al.*, 2003:1)

Dit is presies wat hierdie skoolhoof gedoen het, en sy eiesoortige transformerende leierskaps- en ruimtelike praktyke sal later in hierdie studie verder bespreek word, veral gesien in die lig van *hoe* hy die inkoop en samewerking van die meeste van die skool se rolspelers verkry het om die visie en doelwitte wat hy vir die skool het, te ondersteun.

Alhoewel daar verskeie ruimtelike teorieë bestaan, gaan ek Lefebvre (1991) se ruimtelike triade (spatial triad) as 'n lens gebruik, omrede dit duidelik heuristies is, en die dualistiese Cartesiaanse denke wat oorwegend in die meeste geografiese diskoerse rakende ruimte voorkom, oortref, en my sal help om die ruimtelike praktyke van skoolhoofde in skole te analiseer en kontekstualiseer.



### 3.4 Ruimte as konsep en skoolhoofde se ruimtelike praktyke

In hierdie afdeling van die teoriehoofstuk fokus ek op die *ruimtelikheid* waarmee skoolhoofde se *ruimtelike praktyke* verstaan moet word. Ek gebruik Lefebvre se ruimtelike teorieë en maak veral van sy *ruimtelike triade* gebruik om die skoolhoofde se ruimtelike skepping te analiseer, aangesien dit die potensiaal het om 'n ryk en insiggewende eksplorasië van organisatoriese ruimte binne 'n skoolopset te bied. Ruimtelike analise help ons om 'n realistiese waardering van ruimte (aktiewelik geproduseer in en deur alledaagse menslike praktyke) te verkry. Massey (1999) beskryf ruimte egter as *sosiaal* gekonstitueer, en as 'n produk van onderlinge en veelvoudige narratiewe wat 'n forum vir ontwingting bied. Sy argumenteer egter dat ruimte meer as net 'n eenvoudige dimensie is waarop temporale prosesse plaasvind, en beklemtoon dat ruimte 'n *produk* van sosiale *verhoudinge* en *praktyke* is. Literatuur dui daarop dat verskeie navorsers hul perspektiewe aanbied oor hoe *ruimte* in 'n skoolopset verstaan behoort te word en deur hierdie “verstaan” bevorder hulle ruimtelike diskoerse wat met skole en die onderwys verband hou (Lefebvre, 1991; Fataar, 2008, 2015; Nespor, 1997; Massey, 2004; Shields, 1999; Jacklin, 2004; Ngwane, 2002; Middleton, 2014; Robinson, 2000; Sayer, 2000).

Lefebvre se ruimtelike teorie oorbrug die *gaping* wat tussen die *teorie* en *praktyk* bestaan, tussen die *voorgestelde* (mental) en die *sosiale* (social), en tussen die *filosofie* en die *werklikheid* en daardeur verskaf hy 'n kragtige teenmiddel vir die steriele teorie van *abstrakte* ruimte. Lefebvre streef daarna om 'n *wetenskapsruimte* (science of space) te vestig, deur 'n eenheidsteorie van *fisiese* (physical), *voorgestelde* (mental) en *sosiale* (social) ruimtes te skep (Lefebvre, 1991:7). Lefebvre (1991:49) beskryf *abstrakte* ruimte soos volg:

... *abstract space took over from historical space ... as substratum or underpinning of representational spaces [social space] ... abstract space functions ‘objectively’, as a set of things/signs and their formal relationships: glass and stone, concrete and steel, angles and curves, full and empty. Formal and quantitative, it erases distinctions, as much those which derive from nature and (historical) time as those which originate in the body (age, sex, ethnicity).*

Volgens Goonewardena *et al.* (2008:i) het Lefebvre se reputasie eksponensieel as 'n leidende figuur in *sosiale teorie* gegroei, en sy baanbrekerswerk oor ruimte, die alledaagse lewe, en globale verstedeliking het tot gevolg dat stedelike teorie, geografie, beplanning, argitektuur, en kulturele studies, binne ruimtelike teorie belig word. Hierdie studie beoog ook om ruimte as 'n *produk* binne 'n skoolopset te konseptualiseer (Lefebvre, 1991:27) wat insluit (1) die sosiale

verhoudings tussen skoolhoofde, opvoeders, leerders en ouers, en veral lede van die SBS en SBL; (2) die verhouding tussen die fisiese voorwerpe en die materiële ruimtes wat die opvoeders en leerders beset; (3) die simbole, rituele, seremonies en kodes wat aan die strukture en die funksies van die ruimtes gestalte gee; en (4) die *emosionele* reaksies wat by die gebruikers voortspruit. Hierdeur hoop ek om aan te toon hoe skoolruimtes *produkte* is van die fisiese, sosiale, morele, professionele en politieke *prosesse* wat by 'n skool plaasvind, en wat deur skoolhoofde, opvoeders, leerders en ouers, in die konteks van onderwysvernuwing geproduseer word.

Hierdie studie kyk veral hoe die twee skoolhoofde “ou” of “dooie” ruimtes by die skole in lewendige, inspirende en produktiewe leerruimtes omskep en hoe hulle veral die raakvlakke waar die *velde* van die SBL’e en SBS’e mekaar ontmoet, asook die kragte (en energie) wat daaruit voortvloei, bestuur om nuwe produktiewe leerruimtes of leeromgewings te skep. Hierdie studie kombineer dus die konseptuele lense van *ruimte*, *leierskap* en *praktyke* om die skoolhoofde se subjektiewe ruimteskepping te analiseer.

Ruimteskepping verwys dus na die *verwantskap* of *menslike dimensies* van ruimte, of soos Lefebvre (1991) suggereer, die *verwantskaplike waardering van ruimte* wat aktiewelik deur alledaagse menslike praktyke geproduseer word. Fataar (2015) sluit by Lefebvre (1991) aan en argumenteer:

*Space should thus be understood as the active interaction between the physical environment and people’s uses of, and practices in it, such as the social practices that people such as principals establish in them.* (Fataar: 2015:80)

Lefebvre (1991:66) is van mening dat ruimte *aktiewelik* geskep word in en deur *alledaagse menslike praktyke* wat tegelykertyd materialisties en metafores is:

*... a product of something that is produced materially while at the same time operate[s] ...on processes from which it cannot separate itself because it is a product of them.*

en Lefebvre (1991: 66) beskou *sosiale* ruimte as:

*Social space is not a thing among other things, nor a product among other products: rather, it subsumes things produced and encompasses their interrelationships in their*

*coexistence and simultaneity – their (relative) order and/or (relative) disorder.* (Lefebvre 1991:73)

Lefebvre se siening is egter dat *sosiale* ruimtes (lived space) deur *menslike agentskap* geskep word. Dit is waarom ruimte nie net as 'n *leë houer*, in isolasie van menslike optrede, beskou kan word nie (Nespor, 1997). Die idee van sosiale ruimte of “lewensruimte” kom dus daarop neer dat *menslike optrede* (skoolhoofde se konstruering van hul leierskaps- en ruimtelike praktyke) uit die dinamiese wisselwerking met die fisiese kenmerke van die omgewing gekonstrueer word. Lefebvre (1991) is egter van mening dat die produksie van ruimte gekoppel word aan *mag* en *politiek*, asook die produksie van *ongelykhede*, en hy voer aan dat die gebruik van ruimte klas-, geslags- en rasvorme aanneem (Lefebvre, 1991:5-40).

Hierdie *spanning* is in die besonder sigbaar in navorsing wat gedoen is met betrekking tot die gebruik van verskillende ruimtes binne *opvoedkundige* inrigtings, met inbegrip van skole se speel- en sportgronde, gange, skoolsale, biblioteke, klaskamers en eetsale of kafeterias (Banks, 2005; Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Newman, Woodcock & Dunham, 2006; Pike, 2008; Shilling & Cousins, 1990; Thomson, 2005; Tranter & Malone, 2004). Volgens Thiem het hierdie navorsers onthul dat daar wel “informele” of “verborgte” geografie in ruimtes bestaan, en gedemonstreer dat opvoedkundige ruimtes nie in *isolasie* van ander *sosiale prosesse* – wat op 'n verskeidenheid ruimtelike skale opereer – oorweeg kan word nie, en hy is van mening:

*... that educational spaces are both shaped by, and shape, wider social processes.*

(Thiem in Cook en Hemming, 2011:2).

Valentine (2001) is van mening dat die *liggaam* verstaan kan word as 'n grens tussen self en ander; 'n plek waar *emosies* ondervind word; 'n lokaal vir die konstituering van persoonlike en sosiale identiteite; of as 'n terrein vir stryd en weerstand. Liggame is egter *in* ruimte geleë, wat ons toelaat om die ruimteverwantskappe en ruimtelike oriëntering beter te verstaan, met die doel om ons beide *fisies* en *geestelik* met betrekking tot die ruimte te oriënteer (Cook & Hemming, 2011:3).

Fataar (2008) beskou die *sosiale* of belewingsruimtes (lived spaces) as daardie ruimtes wat gebruik word om die manier hoe mense alledaags in 'n bepaalde *omgewing* lewe, te verklaar. Lefebvre (1991:40) brei verder hierop uit deur te sê dat: “people can be liberated through the production of space”. Fataar (2008) stel voor dat *belewingsruimtes* (lived space), die *analitiese*

*ver grootglas* van die *alledaagse lewe* geword het, met die brandpunt wat fokus op hoe mense in hul omgewings betrokke raak, hoe hulle hul ruimtes aanwend, asook nuwe *praktyke* daarin uitdink en vorm (Fataar: 2008:1).

Hierdie studie ondersoek hoe leerders en opvoeders *verhoudings* met hul skole se leerruimtes of leeromgewings bou, en hoe hulle die *beleefde* (lived or social space) dimensie van ruimtes, soos deur die ruimtelike teoretici, naamlik Lefebvre (1991) en Massey (1994) beskryf word, *navigeer* en *bydraes* lewer om nuwe leeromgewings te help skep. Hierdie studie vind baat by die bydraes wat ruimtelike teoretici o.a. Leander, Philips en Taylor (2010:331) maak met betrekking tot die pertinente ruimtelike vraag wat hulle vra:

*How do people build qualitatively distinct relations with different learning environments? [...] how do people traverse or otherwise connect one learning environment with another in their everyday lives? And, how is opportunity to learn organized and accomplished through trajectories connecting multiple places? How are the dynamically moving elements of social systems and distributions, including people themselves and all manner of resources for learning as well, configured and reconfigured across 'space' and 'time' to create opportunities to learn?*

Volgens Fataar (2015) lê die klem hier om onderwys oor *veelvoudige ruimtes* beter te verstaan, waar komplekse subjektiwiteite in mobiele verspreidings oor diverse dinamika gevestig word (Fataar, 2015:12). Leander *et al.* (2010) se aanhaling suggereer dat daar 'n behoefte bestaan om *analities* na die ruimtelike leierskapspraktyke van skoolhoofde te kyk, en te probeer verstaan hoe hulle hul opvoedkundige praktyke en ervarings aanwend om die *leeromgewings* en leergeleentheid te skep. Werlen (1993) meld dat die skep van *leeromgewings* nie 'n eenvoudige aangeleentheid is nie, en dat *ruimtelike probleme* binne die konsep van ruimte altyd na kwessies wat verband hou met *mag, tyd en aksies*, verwys (Werlen, 1993:xv). Foucault (1967:175) is van mening dat: *the present age may be the age of space . . . We are in the era of the simultaneous, of juxtaposition, of the near and the far, of the side-by-side, of the scattered*. Bourdieu (1991) brei verder hierop uit:

*Appropriated space is one of the sites where power is consolidated and realized, and indeed in its surely most subtle form: the unperceived force of symbolic power. Architectonic spaces whose silent dictates are directly addressed to the body are undoubtedly among the most important components of the symbolism of power, precisely because of their invisibility . . . Social space is thus inscribed in the objective nature of*

*spatial structures and in the subjective structures that partly emerge from the incorporation of these objectified structures. This applies all the more in so far as social space is predestined, so to speak, to be visualized in the form of spatial schemata, and the language usually used for this purpose is loaded with metaphors derived from the field of physical space.* (Bourdieu, 1991:113)

Ek wil met Lefebvre (1991) en Massey (2005,9) verder saamstem dat *ruimte altyd onder konstruksie is*, “it is always in the process of being made; never finished; never closed”, so ook leerruimtes of leeromgewings by skole. Massey (2005) is van mening dat ruimte 'n sfeer is van dinamiese gelyktydigheid, alewig beïnvloed deur nuwe idees, alewig ontvanklik vir die konstruksie van nuwe verwantskappe. Dit word altyd geskep en is daarom nooit voltooid nie, en skoolhoofde is ook nie hiervan uitgesluit nie. Hierdie studie gebruik die voorafgaande punt om 'n teoretiese raamwerk daar te stel, asook om die skoolhoofde wat aan hierdie studie deelneem se *intuïtiewe* ruimtelike praktyke van nader te beskou.

### 3.5 Die fisiese ruimte – sosiale plekverwantskap

Die oorsprong van *plek* as 'n konsep kan in argitektuur en stedelike beplanning gevind word, waar dit betekenis aan *drie-dimensionele* strukture verleen en waarna Wahlstedt, Pekkola en Niemelä (2008) as *ruimtes* verwys. Die verwantskappe tussen *ruimte en plek* is *sosiaal* van aard: mense verander *ruimtes* na *plekke*, deur hul *vertolking* van ruimte en deur hul *sosiale interaksies* (Harrison & Dourish, 1996). 'n *Plek* is gevolglik 'n *ruimte met betekenis*, en daardie betekenis kan privaat of sosiaal in 'n *belewingsruimte* (lived space) uitspeel. Hierdie verwantskap tussen ruimte en plek is *sosiaal*, nie *tegnologies* nie (Harrison & Dourish, 1996). Hulle is van mening dat daar terselfdertyd twee ruimtes kan wees wat *dieselfde* ruimtelike kenmerke dra, maar wat heeltemal verskillend deur persone waargeneem of vertolk kan word. Byvoorbeeld, 'n skouburg (teater) en 'n kerk of moskee deel soortgelyke kenmerke (soos byvoorbeeld hul ruimtelikheid, beligting en oriëntasie), maar wanneer mense daardie ruimtes betree, kan daardie ruimtes deur verskillende persone verskillend beleef of ervaar word, en kan dit die gebruikers se gedrag, gemoed en optrede daarbinne dienoreenkomstig beïnvloed (Harrison & Dourish, 1996). Met spesifieke verwysing na die werk wat *argitekte* doen, en hoe maklik hulle die *sosiale* dimensie van ruimte onderskat, verklaar Alexander (1979):

*... those of us who are concerned with building tend to forget too easily that all the life and soul of a place, all of our experiences there, depend not just simply on the physical*

*environment, but on the patterns of events which we experience there.* (Alexander, 1979:62)

Skoolhoofde het ook hiermee te kampe, veral met betrekking tot die *fisiese ruimtes* wat hulle “geërf” het toe hulle as skoolhoofde by hul skole aangestel is, en waarmee Lingard en kollegas (2003) in *Leading Learning* ook worstel:

*... western schools have a strangely old fashioned ... solid buildings ... their local embeddedness, rigid timetables, clearly defined curricula and formalised relationships and rituals seem out of step with times of liquid global change. In these conditions, how are schools to provide all young people with the resources for shaping a world in which they and others would want to live?* (Lingard et al., 2003:2)

Hierdie studie poog dus om *sosiale ruimte* te kontekstualiseer deur dit onder andere in verband met *geografie* en die *produksie* van leeromgewings te bring, aangesien *sosiale ruimte* aan werklike plekke gekoppel word, asook aan die verhoudings en verwantskappe wat daaruit mag voortkom, wat oor plekke heen vloei, en wat deur menslike intervensies en agentskappe en deur die gebruik van *verbeelding* gevorm word (Jacklin, 2004:76). Lefebvre (1991) stel dit as volg:

*We are confronted not by one social space but by many – indeed by an unlimited multiplicity or an uncountable set of social spaces, which we refer to generically as ‘social space’. No space disappears in the course of growth and development: the world does not abolish the local ... social spaces interpenetrate one another and/or superimpose themselves upon one another.* (Lefebvre, 1991:86) en:

*... the quasi-logical presupposition of an identity between mental space (the space of the philosophers and estimologists) and real space creates an ‘abyss’ between the mental sphere on one side and the physical and social spheres on the other.* (Lefebvre, 1991:3)

Lefebvre (1991) voer aan dat ons nie net kan aanvaar dat die *betekenis van ruimte*, vir persone in aktiwiteite slegs uit hul *beliggaamde praktyke* geles kan word nie. Volgens hom word ons verplig om nie *simplisties* te vra hoe deelnemers hul aktiwiteite in ruimte koördineer óf hoe hulle *deur* daardie ruimte beweeg nie, maar eerder te vra watter *sin* die *ruimte* vir hulle maak, wat hulle deur hul *aktiwiteite* geproduseer het, en watter *simboliese* hulpbronne hulle na hierdie gewaarwording-makende prosesse gebring het? Scott-Webber et al. (2014:17) is van mening:

*... by understanding that learning spaces have active agency in the production of our social systems, we become empowered to see, act, and impart the values which are needed in the 21st century'.*

Lefebvre (1991) se konseptuele onderskeid tussen materiële *ruimte* en materiële *objekte*, of “dinge”, is volgens Jacklin (2004:81) dubbelsinnig. Vir haar is ruimte, veral *sosiale* ruimte, op 'n sekere manier net soos “dinge”. Sy argumenteer dat sekere ruimtes nie net objek-agtig is nie, maar ook *masjien-agtig* kan wees, en in soverre Lefebvre (1991) *ruimte* as 'n *masjien* beskou wat:

*... draws energy from natural resources and uses it to perform a sequence of productive tasks ... and the town with systems of ... sewers, water supply, lighting, transportation, energy delivery (or flow), information channels, and so forth, is a vast machine, an automation, capturing natural energies and consuming them productively.* (Lefebvre, 1991:344-345).

Net so, in 'n sekere sin, is voorwerpe in spesifieke ruimtes ook *ruimte-agtig* en het oppervlakke soos voorwerpe, byvoorbeeld lessenaars en stoele in klaskamers, en ek wil dus argumenteer dat die leerders se *liggame* ook oppervlakke verteenwoordig wat ook ruimte voortbring (Lefebvre, 1991:81-83). Hierteenoor, is ruimtes baie *verskillend* van mekaar en moet dit dus in ag geneem word wanneer leeromgewings geproduseer word (Jacklin, 2004:82). Ruimtes kan dus baie dinge bevat en is “rather a set of relationships between things” (Lefebvre, 1991:83). 'n Belangstelling in *voorwerpe* loop deur Lefebvre se werk, maar dit hou hoofsaaklik verband met voorwerpe as *kommoditeite* en *tekens* (Lefebvre, 1991:91), en maniere hoe *tegnologie* 'n bydrae tot die *vervreemding van die alledaagse lewe* lei, en fokus egter nie op die gebruik van *tegnologie* binne sosiale praktyke soos hy met die gebruik van ruimte doen nie.

### 3.6 Lefebvre se ruimtelike triade

In 'n poging om te verduidelik hoe ruimte geproduseer word, het Lefebvre (1991) 'n *konseptuele ruimtelike triade* ontwikkel wat uit elemente bestaan wat interaktief met mekaar funksioneer. Lefebvre (1991) beskou ruimte as 'n sosiale produk wat uit *drie* elemente bestaan, naamlik: *ruimtelike praktyke* (spatial practice) (die verhouding tussen fisiese objekte, materiële ruimte en mense), *voorstelling van ruimte* (representations of space - die kodes en simbole in terme waarvan watter ruimte gekonseptualiseer word) en beide hierdie ruimtes word dan in *vertteenwoordigende ruimtes* (representational spaces) beliggaam. Hierdie elemente is nie



onafhanklik nie, en die wisselwerking en integrering daarvan gee gevolglik aanleiding tot die *produksie van ruimte*.

Lefebvre (1991:11) verduidelik die *behoefte* aan 'n teorie wat grondliggend tot sy ruimtelike triade moet wees, soos volg:

*The theory we need, which fails to come together because the necessary critical moment does not occur, and which therefore falls back into the state of mere bits and pieces of knowledge, might well be called, by analogy, a 'unitary theory': the aim is to discover or construct a theoretical unity between 'fields' which are apprehended separately, just as molecular, electromagnetic and gravitational forces are in physics. The fields we are concerned with are, first the physical – nature, the Cosmos; secondly, the mental, including logical and formal abstractions; and, thirdly, the social. In other words, we are concerned with logico-epistemological space, the space of social practice, the space occupied by sensory phenomena, including products of the imagination such as projects and projections, symbols and utopias.*

Lefebvre (1991:38-39) doen aan die hand dat die *voorstelling van ruimte* (representations of space / mental space) 'n konseptuele ruimte is wat deur simbole, kodifikasie en abstrakte voorstellings gekonstrueer word. *Ruimtelike praktyke* (spatial practices / physical space) omvat die produksie, reproduksie, en die besondere ligging, asook die stel ruimtelike karakteristieke van elke sosiale formasie (Lefebvre, 1991:33), en Watkins (2005:210) is van mening: “they come together with the other two elements of the triad to ensure the levels of cohesion and competence required for everyday functions of society, the spatial events of life”. Volgens Watkins (2005) bestaan die finale kenmerk wat die ruimtelike triademodel voltooi uit die *voorstellingsruimte* (representational spaces / social space), naamlik die ruimtes van *beleefde* ervaring en ruimtes soos direk beleef deur die assosiasies daarvan met die beelde en simbole, en gevolglik is dit die ruimtes van die “bewoners en gebruikers” daarvan (Lefebvre, 1991:39). Ruimte word dus tegelykertyd *waargeneem* (perceived), *bedink* (conceived) en *beleef* (lived). Lefebvre (1991) is van mening dat nie een van hierdie dimensies as die absolute oorsprong van teorie gestel kan word nie, en dat nie een bo die ander een bevoordeel kan word nie. Lefebvre strewende daarna om die *onderlinge verwantskap* tussen die *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes te konseptualiseer, maar om ook terselfdertyd tussen hierdie ruimtes te *onderskei*. Ruimte is



volgens hom *onvoltooid*, aangesien dit deurlopend *geproduseer* word, en is voortdurend aan *tyd* gebind (Lefebvre, 1991).

Een van die sentrale proposisies wat Lefebvre (1991:26) in *The Production of Space* maak is: “(Social) space is a (social) product”, en Jacklin (2004:73) voer aan dat: “... the production of social space can be conceptualised in terms of three *moments*: spatial practices, representations of space, and representational space”. Ek belig Lefebvre se ruimtelike triade kortliks soos volg:

*Ruimtelike praktyk* (spatial practice) verwys na die produksie en reproduksie van ruimtelike verwantskappe tussen voorwerpe en produkte. Dit verseker ook kontinuïteit en 'n mate van kohesie, en verwys ook na die persepsies en roetine-agtige (liggaamlike) gebruikmaking van ruimte, soos die alledaagse lewe en daaglikse patrone van beweging:

*The spatial practice of a society secretes that society's space; it propounds and presupposes it, in a dialectical interaction; it produces it slowly and surely as it masters and appropriates it.* (Lefebvre, 1991:38)

*Voorstelling/simbolisering van ruimte* (representation of space) is gekoppel aan “the relations of production and to the *order* which those relations impose, and hence to knowledge, to signs, to codes, and to *frontal* relations” (Lefebvre, 1991:33). Dit verwys ook na gekonseptualiseerde ruimte, die ruimte van wetenskaplikes, beplanners, ingenieurs, “all of whom identify what is lived and what is perceived with what is conceived” (Lefebvre, 1991:38). Voorstelling van ruimte verwys ook na die *geestelike* (mental) konsepsie of kodifikasie van ruimte soos uiteengesit in kaarte en planne:

*This is the dominant space in any society (or mode of production). Conceptions of space tend, with certain exceptions ... towards a system of verbal (and therefore intellectually worked out) signs.* (Lefebvre, 1991:39)

*Verteenwoordigende ruimtes* (representational space) verwys na “space lived directly through its associated images and symbols and hence the space of *inhabitants* and *users*” (Lefebvre, 1991: 39). Dit verwys dus na die beleefde ervarings wat as gevolg van menslike agentskap na vore kom. Verteenwoordigende ruimtes verwys ook na die (kulturele) beleefde betekenis van ruimte wat beelde, herinneringe en simbole inkorporeer:

*This is the dominated – and hence passively experienced – space which the imagination seeks to change and appropriate. It overlays physical space, making symbolic use of its*

*objects. Thus representational spaces may be said, though again with certain exceptions, to tend towards more or less coherent systems of non-verbal symbols and signs.*

(Lefebvre, 1991:39)

Lefebvre (1991) wys ons daarop dat sosiaal geproduseerde ruimte *multidimensioneel* is met die *perceived, conceived* en die *lived* wat met mekaar verweef is en elkeen 'n deel van daardie ruimte uitmaak (Lefebvre, 1991:40). 'n Korrekte waarneming van ruimte of 'n ruimtelike gebeurtenis vereis dus 'n versigtige en gebalanseerde aanwending van die *interaksies* van die elemente in Lefebvre se drie oomblikke van ruimte. Lefebvre se ruimtelike triade was bedoel om die *interaksies* tussen die verskillende ruimtes te fasiliteer; dit was nie bedoel om eenvoudig 'n ander abstrakte model te wees wat aan intellektuele konjektuur onderwerp word nie, omrede die triade sy krag verloor as dit soos 'n abstrakte model behandel word. Lefebvre (1991:40) is van mening dat: “if the model cannot grasp the concrete, then its import is severely limited, amounting to no more than that of one ideological mediation among others”. Merrifield (2000) voer aan dat in Lefebvre se hande, word ruimte herbeskryf as nie dood nie, ook nie traag of 'n objek nie, maar as *organies* en *vloeibaar* en *lewendig*; dit het 'n pols, dit klop, dit vloei en bots met ander ruimtes. Al hierdie interpretasies – baie van hulle is ook verskillend van mekaar – word op mekaar gesuperponeer om die *huidige* ruimte te skep (Merrifield, 2000:171).

Hierdie studie neem ook kennis hoe Elden (2004) Lefebvre se konseptuele triade (driehoek) opsom:

*The Lefebvrian schema sees a unity (a Marxist totality) between physical, mental and social space. The first of these takes space as physical form, real space, space that is generated and used. The second is space of savoir (knowledge) and logic, of maps, mathematics, of space as the instrumental space of social engineers and urban planners, of navigators and explorers. Space as a mental construct, imagined space. The third sees space as produced and modified over time and through its use, spaces invested with symbolism and meaning, the space of connaissance (less formal or more local forms of knowledge), space as real-and-imagined. (Elden: 2004:186-187)*

Ek beskou Lefebvre (1991) se triade as waardevol, veral oor die manier hoe hy dit konseptualiseer, en hoe dit die kollektiewe leerruimtes of leeromgewings wat in 'n skool gevind word, identifiseer en beskryf. Lefebvre is hoogs krities teenoor spesialiste en deskundiges wat beplan en ontwerp, met min of géén verwysing na die wye reeks belanghebbendes wat in die skep van ruimte betrokke is nie. Hy sou onderwysbeplanning, insluitende die skep van

leeromgewings, vandag op dieselfde manier beskou het soos hy dit in die 1960's waargeneem het. Ek is van mening dat die frustrasies wat hy destyds met die skep van ruimte waargeneem het, hy deesdae ook sou ondervind, aangesien skoolhoofde en onderwysamptenare nog nie ten volle die krag wat in ruimte opgesluit lê na behore verstaan of die vermoë het om dit te ontsluit nie. Teen hierdie agtergrond, gaan ek Lefebvre (1991) se ruimtelike triade soos volg verder uitbrei:

### 3.6.1 Ruimtelike praktyk (Spatial practice / Physical space)

Ruimtelike praktyk verwys na die *fisiese* (physical space) of *waargenome* ruimtes (perceived space) wat “embraces production and reproduction, and the particular locations and spatial sets characteristic of each social formation” (Lefebvre, 1991:33) en as sulks met die ander elemente van die ruimtelike triade *byeenkom* om te verseker dat die vlakke van kohesie en bevoegdheid wat vir alledaagse funksies benodig word deur die ruimtelike triade belig word (Watkins, 2005:213).

Lefebvre (1991) is van mening dat gemeenskappe se *ruimtelike praktyke* deur die manier hoe hulle *ruimte ontsyfer*, onthul word en hy voer aan dat: “*Spatial practices* are practices that *secrete* society’s space” (Lefebvre, 1991:38), asook dat:

... *every society ... produces a space ... its own space.* (Lefebvre, 1991:31; 53)

Merrifield (1993:524) is van mening dat ruimtelike praktyke nou verwant is aan *fisiese* of waargenome ruimtes (physical space), met ander woorde, mense se persepsies kondisioneer hul daaglikse realiteite met betrekking tot hul gebruik van ruimte, byvoorbeeld: hul daaglikse roetes, netwerke, en interaksie-patrone wat plekke in die landskap vir werk, speel en ontspanning met mekaar verbind. Die daaglikse lewe word deur ruimtelike praktyke gestruktureer, en in die breër stedelike realiteit, verseker dit samelewingskohesie, kontinuïteit en 'n spesifieke ruimtelike bevoegdheid (Lefebvre, 1991:33). Volgens Lefebvre (1991) het *waargenome* ruimte 'n waarneembare aspek wat deur die sintuie begryp kan word, en die persepsies wat sodoende ontstaan, maak 'n integrale komponent van sosiale praktyke uit. Waargenome ruimte bestaan uit alles wat aan die sintuie voorgestel word; nie net dit wat sigbaar is nie, maar ook dit wat gehoor, geruk, gevoel en geproe kan word. Hierdie sensoriese waarneembare aspekte van *fisiese* ruimte hou direk verband met die wesenlikheid van die *elemente* wat *ruimte* uitmaak (Schmid, 2005).

### 3.6.2 Voorstelling van ruimte (Representations of space / Mental space)

Die voorstelling van ruimte verwys na die *voorgestelde* of *veronderstelde* ruimte (conceived space or mental space), wat Lefebvre (1991:38-39) suggereer die *dominante* ruimte in 'n gemeenskap is. Dit is die *gekonseptualiseerde ruimte* wat uit simbole, seremonies, kodifikasies en abstrakte voorstellings bestaan. Volgens Shields (1999:163) is hierdie voorstellings: “the logic and forms of knowledge, and the ideological content of codes, theories, and the conceptual depictions of space” en Watkins (2005:212) beskou dit as: “[they] ... manifest representations of our mental constructs of the spaces of our rational, abstract understandings”. Lefebvre (1991) waarsku egter dat: “the theoretical error is to be content to see a space without conceiving it, without concentrating discrete perceptions by means of a *mental* act, without assembling details into a whole *reality*, without apprehending contents in terms of their interrelationships within the containing forms”.

Die voorstelling van ruimte is die *voorgestelde ruimte* (conceived or mental space) van beroepslui en tegnokrate soos stadsbeplanners, ingenieurs, ontwikkelaars, argitekte, urbaniste, geografe en diegene wat 'n wetenskaplike aanslag het (Merrifield, 1993:523). Volgens Lefebvre (1991:33) is dit die dominante ruimte in enige gemeenskap, wat in verhouding tot produksie staan, en tot die *orde* wat hierdie verwantskappe oplê, en gevolglik tot kennis, tot tekens, tot kodes, en tot *frontale* verhoudings lei. Die voorstelling van ruimte het dus 'n wesenlike rol en 'n spesifieke invloed op die produksie van ruimte (Lefebvre, 1991:42). Voorgestelde ruimte (conceived space) kan nie as sulks waargeneem word sonder dat dit eers vooraf in die gedagtes bedink (imagined) word nie.

### 3.6.3 Voorstellingsruimtes (Representational spaces / Social space)

Voorstellingsruimtes verwys na die *sosiale* of *belewingsruimtes* (social or lived space), wat direk beleef word en die ruimte van die *alledaagse* lewe is. Dit word deur die komplekse simbole en beelde van sy *inwoners* en *gebruikers* beleef of ervaar (Lefebvre, 1991:39). Dit verteenwoordig die *beleefde* ervarings wat te voorskyn kom as gevolg van die dialektiese verhouding tussen *ruimtelike praktyke* en die *voorstelling van ruimte* wat deur *komplekse simbolisme*, soms gekodeer, en soms nie, beliggaam word (Lefebvre, 1991:33).

Verteenwoordigende ruimtes (social spaces) hoef nie aan die reëls van konsekwentheid of kohesie gehoorsaam te wees nie, en soos Lefebvre (1991) dikwels sê, *dit lewe*:

*... it speaks. It has a kernel or centre: Ego, bed, bedroom, dwelling, house; or: square, church, graveyard. It embraces the loci of passion, of action and of lived situations, and thus immediately implies time. Consequently it may be qualified in various ways: it may be directional, situational or relational, because it is essentially qualitative, fluid and dynamic. (Lefebvre, 1991:42)*

Lefebvre (1991:27) beskou dit kortliks as: “all three aspects – *physical, mental and social* – refer back to, reinforce and hide the other”. Lefebvre (1991) som verteenwoordigende ruimte of sosiale ruimte op as:

*... a social space is not a socialised space ... social space can never escape its basic duality, even though triadic determining factors may sometimes override and incorporate its binary or dual nature, for the way in which it presents itself and the ways it is represented are different. (Lefebvre, 1991:190-191)*

Lefebvre (1991) argumenteer dus dat *sosiale ruimte* onlosmaaklik aan *voorgestelde ruimte* (soos deur filosowe en wiskundiges gedefinieer) en *fisiese ruimte* verbind is, en soos deur praktio-sensoriese aktiwiteit en die persepsies van die natuur gedefinieer word.

### 3.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek 'n teoretiese raamwerk gebied wat die skepping van ruimte belig soos deur die ruimtelike lens van Henry Lefebvre beskou. In hierdie hoofstuk het ek die *wisselwerking* van hierdie *drie dimensies* van Lefebvre (1991:38-39) se ruimtelike triade, naamlik *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes, belig en hoe die verskillende ruimtes met mekaar integreer om ruimte of leeromgewings te skep. Lefebvre (1991) merk op dat *ruimte* 'n produk is, en 'n voorvereiste vir *sosiale* prosesse is: “space is at once *result and cause, product and producer*” (Lefebvre, 1991:142). Ek het ook daarna verwys dat opvoeders en leerders produkte van hul skoolruimtes is, maar dat hulle terselfdertyd ook *tydsbesetters* en *mede-producente* van daardie spesifieke *ruimtes* en *tyd* is, en deur die skoolhoof se unieke praktyke en die verkryging van hul skoolbestuurspanne en skoolbeheerliggame se inkoop en ondersteuning, word produktiewe leerruimtes by hul skole geskep.

## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSMETODOLOGIE

#### 4.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk beskryf die metodologiese aspekte wat met my navorsing verband hou. Punch (2005:19) is van mening dat die *navorsingsvraag* 'n direkte invloed op die metodologiese aspekte van navorsing het, en dat dit belangrik is dat die *navorsingsvraag* en *navorsingsmetodologie* so nou as moontlik met mekaar verband hou. Punch (2005) argumenteer dat die metodologie as't ware uit die navorsingsvraag moet voortvloei. Mackenzie en Knipe (2006:197-198) beklemtoon egter die belangrikheid daarvan dat die metodologie, die navorsingsparadigma en die navorsingsmetode met mekaar moet strook. Die wêreld wat sosiale teoritici probeer verstaan, is nie net empiries nie, of uit feite en stellings saamgestel nie: dit is ook die wêreld van fenomenologiese ervaring, nadenkende oordeel, en praktiese optrede (Lincoln & Guba, 2003; Denzin & Lincoln, 2005).

Hierdie hoofstuk beskryf die metodologiese aspekte relevant tot my studie, en moet gesien word as die navorsingsbenadering en verbandhoudende strategieë van interpretasie en data-insameling. Die navorsingsprobleem wat ek in hoofstuk 1 belig het, berus op die beantwoording van die navorsingsvraag naamlik: *Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke?*

Ten einde 'n studie as wetenskaplike navorsing te identifiseer, is dit vir elke navorser nodig om homself te verantwoord ten opsigte van 'n spesifieke navorsingsoriëntering. Soos in die vorige hoofstuk genoem, en as gevolg van my werk in die onderwys, beginnende as 'n opvoeder, lid van 'n skool se bestuurspan, skoolhoof en later as 'n amptenaar in diens van 'n provinsiale onderwysdepartement wat oor verskeie skole moet toesig hou, is ek veral geïnteresseerd in *hoe* skoolhoofde deur middel van hul *leierskaps-* en *ruimtelike* praktyke, nuwe en innoverende skool- en *leeromgewings* by hulle skole skep, met die doel om die *leer-* en *onderrigprosesse* by hul skole te versterk.

Die rede waarom my studie nie streng interpretatief is nie, is dat alhoewel ek die twee skoolhoofde se interpretasie van ruimte aanspreek, dit ook 'n kwessie is van *hoe* hulle as *leiers* die ruimtes deur middel van hul praktyke in werklikheid verander. Hierdie studie sal egter 'n kritiese element bevat, wat voorstel dat sekere ruimtelike toestande verander kan word. Pragmatisme pas goed in by my studie, omdat dit 'n opkomende teoretiese raamwerk vir

transformasie en ruimteskepping bied (Hein, 2010). Wat pragmatisme kragtig maak, is dat dit die kloof tussen empiriese aspekte in die wêreld en die betekenis en waardes wat ons daaraan toeken, oorbrug.

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n metodologiese begroning vir my eie ondersoeke na die skoolhoofde se *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke in 'n stedelike en plattelandse gebied, te bied. Ek het die *kwalitatiewe* paradigma bo die van die *kwantitatiewe* paradigma verkies, en sal my keuse later in die hoofstuk motiveer. In hierdie hoofstuk plaas ek my navorsing in verhouding tot *diskoerse* oor skoolleiers se leierskaps- en ruimtelike praktyke, wat ten doel het om onderrig- of klaskamerpraktyke deur die skepping van nuwe leeromgewings te verbeter.

## 4.2 Metodologiese paradigma

Patton (1990, 2002) is van mening dat 'n *paradigma* 'n wêreldbeskouing is, hoe om oor die kompleksiteit van die wêreld na te dink en daaruit sin te maak. In hierdie afdeling bespreek ek twee metodologiese paradigmas, naamlik die *kwalitatiewe* metodologiese paradigma en die *kwantitatiewe* metodologiese paradigma kortliks en oorsigtelik om die verskil tussen die twee uit te wys, en waarom my navorsing in die *kwalitatiewe* metodologiese paradigma geleë is. Volgens Mackenzie en Knipe (2006:197) word metodologie deur die meeste navorsers beskryf as die oorkoepelende benadering tot navorsing. Empiriese navorsing handel met data en daar kan tussen twee tipes data, naamlik kwalitatiewe data (syfers speel hier nie 'n noemenswaardige rol nie) en kwantitatiewe data (syfers speel wel hier 'n deurslaggewende rol) onderskei word (Punch, 2005:3; Mackenzie & Knipe, 2006:200). Die eintlike verskil tussen die kwalitatiewe paradigma en die kwantitatiewe paradigma lê opgesluit in die *begrip* en die *diepte* van die ondersoek (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:3). Volgens Henning *et al.* (2004:3) strewe kwalitatiewe navorsing na diepte, eerder as kwantiteit, van begrip. Mackenzie en Knipe (2006) argumenteer dat kwantitatiewe navorsing syfers gebruik om kwantiteit uit te druk en Punch (2005:55) gaan akkoord en verklaar dat kwantitatiewe data-inligting oor die wêreld in die vorm van syfers verkondig.

Punch (2005:19) en Mackenzie en Knipe (2006:200) is van mening dat die *navorsingsvraag* 'n direkte invloed op die metodologiese aspekte van die navorsing het, en dat dit dus van belang is dat die navorsingsvraag en navorsingsmetodologie so na as moontlik met mekaar verband moet hou. Henning *et al.* (2004) voel sterk dat die metodologie uit die navorsingsvraag moet voortvloei en Punch (2005:19) argumenteer dat die *bewoording* van die navorsingsvraag eintlik metodologiese implikasies vir die studie inhou. Mackenzie en Knipe (2006:197-198)



beklemtoon egter die belangrikheid daarvan dat die metodologie (die oorkoepelende benadering), die navorsingsparadigma (die teoretiese raamwerk) en die navorsingsmetode (die wyse waarop die data versamel en ontleed word) passend moet wees. Wanneer ek bogenoemde op my navorsingsvraag van toepassing maak, raak dit duidelik dat my navorsing in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geleë is.

#### 4.3 Die plasing van my studie in 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma

In hierdie afdeling bespreek ek waarom my navorsing in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geplaas word. McMillan en Schumacher (2001) definieer kwalitatiewe navorsing soos volg:

*Qualitative research is based on a naturalistic-phenomenological philosophy that views reality as a multi-layered, interactive and shared social experience that is interpreted by individuals.* (McMillan & Schumacher, 2001:57)

My kwalitatiewe navorsing poog om die fokus van sosiale navorsing van 'n oorsaaklike verduideliking na die persoonlike interpretasies van respondente te verskuif. Die klem word geplaas op 'n holistiese beskouing van hoe die skoolhoofde hul ruimtelike praktyke *intuïtief* of *eiesoortig* in hul beleefde konteks konstrueer, en wat op nuwe en innoverende leerruimtes of leeromgewings uitloop (Silverman, 2000). Die doel van my navorsing is om die praktyke en menslike ervarings van die skoolhoofde, hul SBS'e en SBL'e, leerders en ouers te verstaan met betrekking tot die totstandkoming van gesonde leerruimtes of leeromgewings. Verder poog ek ook om 'n grondige begrip van die twee skoolhoofde se leierskaps- en ruimtelike praktyke in *stedelike* en *plattelandse* gebiede, te verkry.

Volgens Babbie en Mouton (2006:49) sluit 'n metodologiese paradigma nie net die metodes en tegnieke wat die navorser gebruik in nie, maar ook die onderliggende grondbeginsels en aannames oor die gebruik daarvan. Henning *et al.* (2004:3) voer aan dat kwalitatiewe navorsing nie net ondersoek wat gebeur nie, maar ook *hoe* dit gebeur en *hoekom* dit juis op 'n bepaalde wyse gebeur het. Ball (2004:5) argumenteer dat die hoofdoel van navorsing uit die kwalitatiewe perspektief is om die betekenis te verstaan wat mense aan hul eie praktyke gee, asook dit wat ander daaraan gee, deur nie net die *wat*, *waar* en *wanneer* te verstaan nie, maar veral ook die *waarom* en *hoe* te verstaan. Denzin en Lincoln (2005:34) beklemtoon die feit dat kwalitatiewe navorsing die navorser in die wêreld plaas en dat die navorser deur middel van interpretatiewe



praktyke die wêreld sigbaar maak in die vorm van gesprekke, observasies, veldnotas, opnames en foto's, en Punch (2005) is van mening dat kwalitatiewe navorsing 'n natuurlike interpretatiewe benadering tot die wêreld is. Denzin en Lincoln (2005:3) sluit hierby aan en belig kwalitatiewe navorsing:

*Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations including, field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memo's to self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world.*

Henning *et al.* (2004) is van mening dat dit duidelik is dat die kwalitatiewe navorser 'n verskeidenheid metodologieë tot sy/haar beskikking het om in dataversameling te kan gebruik, terwyl die betekenisse wat die respondente na die navorsing bring, in ag geneem moet word. Gebaseer op hierdie siening en die feit dat hierdie studie in die skoolhoofde se natuurlike omgewing plaasvind (Merriam, 2009:68), word dit duidelik waarom dit in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geplaas word.

Verder poog ek om die interaksie met die respondente in hul natuurlike omgewing of ruimtes te hê om sodoende my navorsingsvraag en hierdie subvrae te kan beantwoord (Merriam, 1998:15). Creswell se opvatting van kwalitatiewe navorsing staan sentraal in hierdie studie se metodologiese oorwegings en definieer kwalitatiewe navorsing:

*An enquiry process of understanding based on a distinct methodological tradition of enquiry that explores a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyses words, reports detailed views of informants and conducts the study in a natural setting* (Cresswell, 1998:15).

Ek maak verder van die kwalitatiewe paradigma gebruik omrede dit die navorser toelaat om die *natuurlike omgewing* van die respondent binne te gaan ten einde die innerlike perspektief van die respondente beter te verstaan (McMillan & Schumacher, 2001:398). As kwalitatiewe navorser, wil ek uiteindelik 'n “dieptebeskrywing” van die praktyke, optrede en gebeure van die respondente in hierdie studie, aanbied (Babbie & Mouton, 2001:270). Kwalitatiewe navorsing is besonder effektief wanneer kultureel-spesifieke inligting bekom moet word rakende die waardes, gesindhede, opinies, gedrag, en sosiale kontekste van sekere groeperinge. In die volgende

afdeling sal ek die teoretiese raamwerk van my metodologiese aanslag beskryf, beginnende by pragmatisme, waarbinne my metodologie gesetel is.

#### 4.4 Metodologiese raamwerk

Pragmatisme skakel nou met Lefebvre (1991:38-39) se ruimtelike teorieë aangesien dit ook betekenis probeer maak van die alledaagse wêreld waarin ons woon. Aangesien my studie op die skepping van ruimtes deur middel van *menslike aksie* fokus, maak ek van 'n pragmatiese raamwerk gebruik om die *wisselwerking* tussen *aksie*, *ruimte* en die *betekenis* daarvan, beter te verstaan.

##### 4.4.1 Die oorsprong van pragmatisme

Pragmatisme is afgelei van die Griekse woord wat “aksie” beteken, of verstaan kan word as 'n “handelswyse”, en het aan die begin van die 20ste eeu ontwikkel in reaksie teen die ontwikkelende Amerikaanse filosofie van verligte opvattinge van die wetenskap, menslike natuur, en sosiale orde. Dit het uit die bydraes van Charles Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) en John Dewey (1859-1952) ontwikkel, en oor die algemeen was dit 'n soeke om die onverenigbaarheid tussen filosofiese *idealisme* en *realisme* te versoen. In idealisme, word realiteit beskou asof dit net in menslike gedagtes of subjektiwiteit bestaan, en as gegewe in vorm van persepsies en idees is. Realisme, daarenteen, is egter gegrond in 'n eksterne, objektiewe wêreld waartoe ons toegang via ons sintuie en beredenering het (Bernstein, 2010). Pragmatisme het nie as 'n verenigde filosofiese sisteem ontwikkel nie, maar het volgens Bernstein (1983), Tashakkori en Teddie (2003) asook Rorty (2009) as 'n stel verwante kernidees en riglyne ontstaan en wat as weergawes van die toepassing van pragmatiese denke, uitgedruk kan word. Die variasies binne die denkkreeks oor die realisme-idealisme kontinuum is hoofsaaklik 'n funksie van verskillende analitiese agendas. Hierdie variasie binne pragmatisme hang hoofsaaklik af van die individuele voorkeure vir *idealisme* of *realisme*. James was geneig tot idealisme, Peirce geneig tot realisme en Dewey geneig tot 'n transaksionele middelpunt tussen die twee. Daar word toegegee dat pragmatisme moontlik die mees kenmerkende en diepgaande bydraes tot die Amerikaanse intellektuele denke in die moderne wêreld gemaak het, en die invloed daarvan kan in alle kontemporêre dissiplines van die menslike en sosiale wetenskappe gevind word (Tashakkori & Teddie, 2003). Die gebruik van die woorde “pragmatisme” en “pragmaties” het hul oorsprong by Peirce en verwys na die idee van: “real world experiences as

the foundation of our understanding, in contrast to the idea of given natural laws” (Östman, 2005:87).

Volgens Granger (2006) was Dewey moontlik die mees invloedryke en produktiefste van al die vroeë pragmatiste. Hy het vanaf Hegelianisme na pragmatisme toe geskuif en het intelligensie, proses en die opvatting beklemtoon dat *alle organismes konstant besig is om hul omgewings te rekonstrueer*, terwyl hulle ook deels deur hul omgewings bepaal word. Ek het op 'n *pragmatistiese* grondslag besluit, omrede ek besef het dat my studie tussen die *interpretatiewe* en *kritiese* teorie geposisioneer is: dit is daarop gemik om *te interpreteer*, maar ook terselfdertyd om dinge in die werklike lewe *te verander*.

#### 4.4.2 Die interpretatiewe paradigma en konsep van kennis

Interpretatiewe navorsers maak fundamentele aannames dat *kennis* grotendeels die produk is van, en verkry word deur, 'n *filtreringsproses* deur sosiale konstruksies soos taal, dokumente, artefakte, gewete en gedeelde betekenisgewing. Henning *et al.* (2004:20-21) is van mening dat kennis gekonstrueer word deur die observasie van die *fenomeen* en deur mense se intensies, redes, waardes, geloofsoortuigings, en betekenis en verstaan van die self, te beskryf. Sandberg (2005:41) argumenteer dat die sterk groei in interpretatiewe benaderings hoofsaaklik voortspruit uit ontevreidenheid met metodes en prosedures wat verband hou met die produksie van wetenskaplike kennis wat binne positivistiese navorsing gegrond is.

Voorstanders van interpretatiewe benaderings is van mening dat die metodologiese prosedures en oorwegings vir objektiewe kennis verskeie teoretiese tekortkominge het vir die bevordering van ons verstaan van menslike fenomenologie (Alvesson & Skoldberg, 1999; Denzin & Lincoln, 1994, 2000; Lincoln & Guba, 2003; Prasad & Prasad, 2002a). Sandberg (2005:44) argumenteer dat in teenstelling met die dualistiese ontologie wat 'n skeiding tussen die voorwerp en die onderwerp veroorsaak, is die interpretatiewe beskouing dat die voorwerp en die onderwerp in 'n onlosmaakbare verwantskap staan. Giorgi (1992) bring dit in verband:

*There are not two independent entities, object and subjects existing in themselves which later get to relate to each other, but the very meaning of subject implies relationship to an object and to be an object intrinsically implies being related to subjectivity. (Giorgi, 1992:7)*

Die fenomoloë, Husserl (1970), Heidegger (1981), Foucault (1972), Derrida (1978), Bourdieu (1990), Giddens (1993) en Searle (1995) het almal die probleem van die *skeiding* van *onderwerp* en *voorwerp* in die literatuur uitgewys. Husserl (1970) argumenteer dat ons, as onderwerpe, altyd verwant is aan die realiteit deur ons beleefde ervarings van daardie realiteit. Freire (1971) beskou onderwerp en voorwerp egter as: “*subjects* are those who know and act; *objects* are those who are known and acted upon” (Anderson, 1989:260). Heidegger (1981) het op Husserl (1970) se argument uitgebrei deur aan te voer dat realiteit nie net gemedieer word deur ons beleefde ervaring nie, maar ook gemedieer word deur die taal, historiese tyd en spesifieke kultuur waarin ons geleë is.

Die interpretatiewe navorser bied 'n begrip en verduideliking van individuele aksies aan, deur die *rede* van die betrokke aksies bloot te lê (Fay, 1974:75-76). Henning *et al.* (2004:20) is van mening dat die interpretatiewe navorser poog om 'n bepaalde fenomeen te begryp of te verstaan deur die betekenis wat ander daaraan gee. Konteks speel 'n belangrike rol in hierdie verband, en die interpretatiewe navorser moet dus versigtig daarmee omgaan, omdat die navorser juis soek na die rame wat die betekenisgewing vorm (Henning *et al.*, 2004:20).

#### **4.4.3 Metodologiese implikasies van die interpretatiewe paradigma**

Creswell (1998) is van mening dat 'n wetenskapsbeeld wat as neutralisties of humanisties beskryf word, op die volgende beginsels berus, naamlik: getrouheid aan die verskynsel onder bestudering en nie aan enige metodologiese beginsels nie; bestudering van die sosiale verskynsel in 'n natuurlike omgewing eerder as in 'n laboratorium, dus 'n natuurlike omgewing in plaas van kunsmatige simulاسie daarvan. Navorsing wat in die *naturalistiese benadering* gedoen word, kan as 'n ontdekking beskou word, in teenstelling met die hipotesetoetsing wat sinoniem met die positivistiese benadering is. Volgens Henning *et al.* (2004) beskou kwalitatiewe navorsing die navorselinge (“proefpersone”) egter as subjekte en nie as objekte waarvan die verkreeë resultate ontleed en verwerk moet word nie. Die interpretatiewe navorsing word egter gekenmerk deur observasies, oop onderhoude, idiografiese beskrywings en kwalitatiewe data-analise (Henning *et al.*, 2004:20).

Leedy en Omrod (2001:147) en Babbie en Mouton (2001:270) argumenteer dat die gebruik van 'n interpretatiewe metodologie 'n navorser in staat stel om met behulp van kwalitatiewe metodes deur te dring tot die natuurlike omgewing van die navorselinge. Die doel van die interpretatiewe

benadering tot navorsing is volgens Mackenzie en Knipe (2006:3), “om die wêreld van menslike belewenis te verstaan”, deur van die standpunt uit te gaan dat die werklikheid 'n sosiale konstruksie is. Grbich (2007:8) argumenteer egter dat interpretatiewe navorsing fokus op die eksplorاسie van die wyse waarop mense hulle belewenis van die wêreld waarin hulle leef, interpreteer en sin daaruit maak. Ek aanvaar dat die interaksie tussen my en die skoolhoofde in die vorm van 'n reeks semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepvergaderings, observasies en die neem van foto's om die ruimtelike dimensies van die skole uit te beeld voldoende was, om wat Grbich (2007:9) 'n *gekonstrueerde werklikheid* noem, daar te stel en dat my interpretasie daarvan nie die stem van die deelnemers domineer nie.

Die rede waarom my studie nie streng interpretatief is nie, is dat, hoewel ek besig is om te kyk hoe skoolhoofde hul ruimte interpreteer, is dit ook 'n kwessie van hoe hulle as transformerende skoolleiers dit werklik en met 'n spesifieke doel verander. Hierdie studie besit egter ook 'n kritiese element, aangesien dit voorstel dat sekere ruimtelike toestande verander word. In hierdie tesis sal ek ook sekere maniere uitwys hoe om oor ruimte te dink, en hoe om dit te produseer.

#### 4.5. Navorsingsontwerp

In hierdie afdeling belig ek die navorsingsontwerp wat as 'n roetekaart dien om die navorser te help om sy eindbestemming te bereik. Volgens Mouton (2001:114) kan 'n navorsingsontwerp beskryf word as “the design and methodology followed in your study in order to investigate the problem as formulated”. My eindbestemming in hierdie studie is egter om te verken en te verstaan hoe twee skoolhoofde, een stedelik en een plattelands, leeromgewings of leerruimtes by hul skole skep én hoe dit die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte beïnvloed en hul skoolgemeenskappe raak. Volgens De Vos *et al.* (2005) is daar verskillende tipes navorsingsontwerpe wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word, naamlik: biografiese navorsing, fenomenologie, etnografie, gevallestudie en die sogenaamde *grounded theory*. Grbich (2007:84) argumenteer dat fenomenologie 'n benadering is wat poog om die verskuilde of versteekte betekenis en essensie van 'n ondervinding vir mense en hoe mense daarvan sin maak, te verklaar.

Vir die empiriese navorsing van hierdie studie het ek van fokusgroepe, observasies en individuele onderhoude by twee skole gebruik gemaak om data te bekom rakende beide *harde* en *sagte* feite. Ek het 'n kwalitatiewe benadering gevolg, deur op die skoolhoofde se leierskapstyle

en *praktyke* te fokus om te bepaal tot watter mate hul leierskapseienskappe aan Leithwood en Jantzi (2006:205) se Nege-dimensionele *Transformerende* Leierskapsmodel ooreenstem, asook om te sien hoe hulle hul eie praktyke en beleefde ruimtes interpreteer, deur hulle in hul skoolomgewing te observeer.

#### 4.5.1 Data-insamelingsmetode

Mackenzie en Knipe (2006:197) is van mening dat interpretatiewe navorsing met 'n kwalitatiewe metodologie gebruik word om data in te samel. As kwalitatiewe navorser het ek dus die skoolhoofde se gesproke woorde, deur van verskillende metodes en 'n verskeidenheid databronne, naamlik semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepvergaderings en waarnemings, gebruik te maak om data in te samel (Henning *et al.*, 2004:168). Volgens De Vos *et al.* (2006:287), Punch (2005:168) en Henning *et al.* (2004:168) is die gebruik van onderhoude in kwalitatiewe navorsing, die dominante wyse om data te versamel, omrede dit mense die geleentheid gee om hulle verhaal in storieformaat te vertel en daardeur word mense se persepsies, betekenis en definisies van 'n situasie vasgevang en gee dit betekenis aan 'n spesifieke fenomeen en die beleefde wêreld wat dit omring.

Kwalitatiewe onderhoude behoort volgens De Vos *et al.* (2006:287) en Scheurich (1997:61) as openhartige gesprekke met 'n spesifieke doel beskou te word, naamlik om die wêreld vanuit die navorseling se oogpunt te verstaan en ten einde te begryp hoe mense daaraan betekenis gee. Silverman (2010:226) argumenteer dat interpretatiewe navorsers aanvaar dat navorselinge tydens 'n onderhoud aktief kennis gee, aangesien identiteit vanuit hierdie paradigma nie 'n vaste entiteit is nie. Dit is dus volgens Mackenzie en Knipe (2006) belangrik om aandagtig na die *stemtoon* van die navorseling te luister, veral hoe die stem aangewend word en watter gevolge daaruit gaan voortspruit.

Navorsers wat van die kwalitatiewe navorsingsmetodologie gebruik maak, gebruik verskillende tipes onderhoude om data in te samel. Punch (2005:169-172) en Henning *et al.* (2004:169) onderskei egter tussen drie hoof tipes onderhoude naamlik:

- *Gestruktureerde onderhoude*: Die navorseling word 'n stel voorafopgestelde vrae gegee en daar word van 'n stelsel van voorafbepaalde responskategorieë gebruik gemaak.

Dieselfde vrae word aan al die respondente gestel en daar is min ruimte vir enige variasie.

- *Gefokusde of semi-gestruktureerde onderhoude*: Volgens De Vos *et al.* (2006:296) is semi-gestruktureerde een-tot-een-onderhoude veral geskik om die deelnemers se eie siening van, of standpunt oor, 'n bepaalde weergawe of 'n bepaalde onderwerp te verkry. Dit word gebruik wanneer 'n spesifieke aangeleentheid ondersoek moet word om volledige, vergelykbare en omvangryke data vir 'n beter begrip te verkry. Volgens Punch (2005) word daar van 'n stel voorafopgestelde vrae gebruik gemaak, en dit word slegs aangewend om die onderhoud te rig, en nie om die gesprek te dikteer nie.
- *Ongestruktureerde onderhoude*: Volgens Punch (2005:172) is daar 'n wye verskeidenheid ongestruktureerde onderhoude wat aangewend kan word om die komplekse gedrag van mense te verstaan sonder dat daar van voorafbepaalde kategorieë gebruik gemaak word wat die veld van die ondersoek mag kniehalter. De Vos *et al.* (2006) is van mening dat hierdie soort onderhoude, wat die vorm van lang en intieme gesprekke kan aanneem, op ryk en kleurvolle data kan uitloop, maar De Vos *et al.* (2005:296) waarsku egter dat hierdie tipe onderhoude, as gevolg van die gekompliseerdheid daarvan, ook hoë eise aan die navorser stel.

Die tipe onderhoud wat gebruik word, moet die navorseling die geleentheid gee om 'n ware, werklike, subjektiewe weergawe van die feite, opinies en gevoelens te kan gee soos die respondent dit persoonlik in sy eie wêreld beleef en ervaar (Henning *et al.* (2004:53). Volgens Punch (2005) kan die respons feite, persepsies, emosies, of iemand se beskrywing van 'n ervaring wees, maar dit moet die persoon se eie en subjektiewe belewenis eerlik en feitelik verteenwoordig.

#### **4.5.2 Fokusgroepe**

Fenomenologiese navorsing is volgens Groenewald (2004:47) afhanklik van ryk en beskrywende data van 'n fenomeen. Grbich (2007) is van mening dat dit noodsaaklik is dat onderhoude met mense gevoer word wat oor eerstehandse ondervinding van die betrokke fenomeen het. Om my in staat te stel om my navorsingsvraag te beantwoord, het ek volledige, omvangryke en



vergelykbare data benodig ten einde tot 'n beter begrip te kom. Dit was vir my nie net belangrik om te hoor *wat* die skoolhoofde tydens die fokusgroepe sê nie, maar ook om te fokus op die *hoe*, aangesien die *hoe* en die *wat* mekaar kan bevestig en verryk, maar ook soms mekaar kan weerspreek. Hierdeur is die data wat ek deur middel van die fokusgroepe versamel het, en die betekenis daarvan, verdiep.

Tydens fokusgroepe kan inligting rakende 'n spesifieke onderwerp van 'n groep mense, wat dieselfde soort eienskappe deel, deur die interaksie tussen die modereerder en die groep, asook deur interaksie tussen lede in die betrokke fokusgroep, bekom word (Steward, Shamdasani & Rook, 2007). 'n Fokusgroep is 'n kwalitatiewe metode wat groeponderhoude behels waarin 'n fokusgroepleier aktief die deelnemers aanmoedig om aan 'n gesprek deel te neem rakende onderwerpe van wedersydse belang (Krueger & Casey, 2000). Verder behels 'n tipiese fokusgroep nie 'n verteenwoordigende monster nie, intendeel, dit is slegs 'n groep individue wat 'n bietjie kennis pertinent tot 'n spesifieke onderwerp het. Die insigte wat deur middel van fokusgroepe verkry word, het potensieel groter diepte as daardie insigte wat verkry word van byvoorbeeld net “een-rigting”-navorsingsmetodes soos vraelyste of opnames, omdat die interaksie tussen die verskillende groepe 'n ryk potensiaal het (Krueger en Casey, 2000).

Die voordele van 'n fokusgroeple metode is: die tegniek is 'n sosiaal-georiënteerde navorsingsmetode wat die werklike lewe (“real-life”) data in 'n sosiale omgewing bekom; dit is buigsaam en laat toe dat groeplede op mekaar se insette reageer, wat tot 'n meer dinamiese interaksie as die een-tot-een-onderhoud kan bydra; dit laat toe dat die navorser onderwerpe kan eksploreer, en om hipotese te genereer; dit is ekonomies, vinnig, en 'n doeltreffende manier om data van veelvoudige deelnemers te verkry; dit het 'n hoë gesigswaarde; dit laat toe dat die navorser die aantal deelnemers in 'n gegewe kwalitatiewe studie kan vermeerder en is vergelykenderwys makliker om te bestuur of te beheer as ander studies (Krueger en Casey, 2000). Daarby, kan die *gevoel van behoort* tot 'n groep, die deelnemers se sin van kohesie verhoog (Peters, 1993) en dit kan hulle help om veilig en meer gemaklik te voel, en as gevolg daarvan kan hulle makliker en vryliker inligting met die ander lede deel (Vaughn, Schumm en Sinagub, 1996). Volgens Morgan (1988) kan hierdie interaksie tussen die lede tot robuuste gesprekke lei, wat weer op sy beurt belangrike data te voorskyn bring, wat ook weer die moontlikheid bied vir meer spontane response van die deelnemers, en wat moontlik verder kan uitloop op 'n situasie waar die deelnemers hul persoonlike probleme of uitdagings met mekaar deel en waar moontlike oplossings daarvoor gevind kan word (Duggleby, 2005).



Die nadele van 'n fokusgroepmetode is: dit vind nie plaas in 'n natuurlike omgewing nie; die navorser het minder beheer oor die data as die wat tydens 'n een-tot-een- gestruktureerde onderhoud gegenereer word; die data-analisering kan problematies en moeilik raak, omdat die interaksie in die groep 'n sosiale atmosfeer skep, en kommentaar wat gelewer word behoort dus binne hierdie konteks geïnterpreteer te word; dit vereis 'n versigtige en goed opgeleide ondervraer; dit neem tyd om fokusgroepe te versamel; die gesprekke moet in 'n bevorderlike omgewing plaasvind, en die fokusgroepbenadering verlang 'n ervare waarnemer-fasiliteerder-status om die insameling van data effektief en bruikbaar te maak (Krueger, 1994).

Vir my studie is die fokusgroepmetode egter 'n geskikte en effektiewe metode van ondersoek om data te versamel, en wat tot my navorsingsvraag spreek, en het my gehelp om relevante data, byvoorbeeld die skoolhoofde se oortuigings, beweegredes en hul sieninge van *fisiese, voorgestelde en sosiale* ruimtes, hul eiesoortige aksies om hierdie ruimtes meer produktief te maak, te bekom. Ek het die fokusgroep-onderhoude in beide Afrikaans en in Engels gehou, omrede die een navorseling Afrikaans- en die ander Engelssprekend is. Die deelnemers het egter die geleentheid gehad om die vrae in die taal van hul eie keuse te vra of te beantwoord. Ek het 'n gekwalifiseerde opvoeder gevra om as trianguleerder / waarnemer en as aantekenaar tydens die fokusgroepvergadering op te tree, met die doel om tot die insig en begrip wat ons van die data ontvang het, by te dra, en daardeur 'n duideliker prentjie daarvan te help skep (Rose en Webb, 1997). Die data wat ek op hierdie manier versamel het, het ek deur middel van waarnemings by die twee skole geverifieer.

Die fokusgroepvergadering is in 'n navorsingseminaarkamer, wat deel van die Universiteit van Stellenbosch se biblioteek uitmaak, gehou. Ek het op hierdie spesifieke lokaal en ligging besluit omrede dit toeganklik, ruim, sentraal, neutraal en 'n gerieflike ruimte bied, wat aan die logistieke verwagtinge van 'n fokusgroepvergadering voldoen. Die deelnemers wat aan die fokusgroepvergadering deelgeneem het, het uit die twee skoolhoofde, die een skool se Imam (Moslem-priester), 'n trianguleerder en myself, die navorser, bestaan, en om dit vir hulle makliker te maak om oor die kampus te beweeg, is vooraf parkering vir hulle naby die ingang tot die biblioteek gereël.

### 4.5.3 Observasies

Observasies word wyd gebruik om data te bekom, en volgens Cohen, Manion en Morrison (2011) behels dit meer as net om te kyk. Dit is die kyk na (dikwels sistematies) én sistematiese waarneming van mense, gebeurtenisse, gedrag, artefakte, simbole, seremonies, roetines ensovoorts (Marshall & Rossman, 1995; Simpson & Tuson, 2003:2). 'n Onderskeidende eienskap van observasie as 'n navorsingsproses is dat dit die navorser die geleentheid bied om “lewendige” data, van fisiese en sosiale situasies wat natuurlik gebeur, te bekom. Bortz and Döring (2006) beskryf gestandaardiseerde observasies soos volg:

*The observation plan of a standardized observation exactly defines what to observe and how to protocol what was observed. The events to observe are known in principle and can be dismantled in single elements or segments, which are exclusively the issue to the observer's attention.* (Bortz & Döring, 2006:270)

Cohen *et al.* (2011) is van mening dat die observering van *feite* in 'n fisiese ruimte, byvoorbeeld, die getal boeke in 'n klaskamer, die getal leerders in 'n klas, die getal leerders wat aan sport deelneem, of die getal leerders wat gedurende 'n pouse onder bome sit, kan wees. Dit kan ook fokus op “gebeurtenisse” soos dit wat in 'n klaskamer afspeel, byvoorbeeld, hoe baie praat die leerders of opvoeders oor onderwerpe wat nie met skoolwerk verband hou nie, of hoe gereeld werk die leerders saam in groepe per dag of week, ensovoorts. Verder, kan dit fokus op die *gedrag* of kwaliteite, byvoorbeeld hoe vriendelik die opvoeders is; die mate van aggressiewe gedrag tydens pouses; die tipe onsosiale gedrag van die leerders in sosiale ruimtes, ensovoorts. Volgens Cohen *et al.* (2011:456) kan 'n persoon hier 'n aanvaarde kontinuum van observasies van onbetwisbare feite bespeur, wat aan die navorser se interpretasies en oordeel van die situasies oorgelaat word, en wat dan as observasies opgeteken word. Of om dit in pragmatiese terme te stel, in my studie is daar 'n kontinuum van *harde* feite, soos waargeneem in die fisiese ruimtes, tot die *sagte* feite in sosiale ruimtes of praktyke, wat vorm, en wat ook weer deur hierdie ruimtes gevorm word.

Die *voordele* van observasies is dat die navorser direk en *in situ* kan kyk wat in 'n betrokke ruimte plaasvind, sonder om op tweedehandse inligting staat te maak. Van die *nadele* wat met observasies geassosieer word, is die gebrek aan *beheer*, die ingewikkeldheid van meting van klein monsters, struikelblokke om toegang tot die fenomeen te verkry, en uitdagings om

anonimiteit te behou (Bailey, 1994:245). Denzin en Lincoln (2011) voer aan dat observasies 'n baie kragtige en belangrike stuk navorsingsgereedskap in enige etnograaf se hande is. Cohen *et al.* (2011) en Bailey (1994) waarsku egter dat dit nie sonder probleme is nie, aangesien dit wat as “bewyse” tel, tydens observasies “troebel” kan raak, want wat ons waarneem, hang af van wanneer, waar, en vir hoe lank ons daarna kyk. Taylor-Powell en Steele (1996) is van mening dat een van die nadele is dat dit tydrowend is, en dit vereis 'n slim waarnemer om die observasies effektief te doen; dit is vatbaar vir die waarnemer se vooroordele en die *Hawthorne effek*, dit wil sê, mense is geneig om beter te presteer wanneer hulle weet dat hulle geobserveer word (wat egter deur indirekte observasie verminder kan word) en laastens kan dit baie duur en tydrowend wees, in vergelyking met ander data-insamelingsmetodes. Bailey (1994) is egter van mening dat dit nie die navorser se begrip verbeter van waarom mense optree soos wat hulle doen nie.

As navorser, het ek van bogenoemde kwessies kennis geneem, en het by die twee skole gaan observeer *hoe* die *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes geskep en gebruik word, en hoe die gebruikers van daardie ruimtes *aksies* neem om dit in *werklike wêreld* leeromgewings te omskep. Die doel is om beide die skoolhoofde se antwoorde, of hul response op mekaar se antwoorde, wat hulle in die fokusgroepvergaderings gebied het, te verifieer en om te kyk hoe mense by die twee skole die ruimtes skep, navigeer en gebruik (Simpson & Tusan, 2003). Aangesien ek nie alles kon observeer nie, het ek 'n templaar met sleutelkenmerke opgestel van daardie aspekte wat ek wou besigtig én verifieer, en wat uitvloeisels van die fokusgroepbesprekings was. Ek het dieselfde templaar vir beide skole gebruik, en dit het my in staat gestel om die *verskille* asook die *ooreenkomste* tussen die twee skole na vore te bring.

Ter opsomming, die voordele wat die observasie vir my studie ingehou het was: ek kon spontane kwaliteit data versamel, soos byvoorbeeld *wanneer* en *waar* die gebeurtenis van die aktiwiteit in die skoolomgewing plaasgevind het; ek kon ook die subtile nuanse by die skole te wete kom, oor hoe die deelnemers hul ruimtes of leeromgewing “belewe” of “ervaar”; die observasie het die inligting wat ek in die fokusgroepbesprekings bekom het onafhanklik geverifieer, deurdat die observasieproses as triangulasie en verifikasie gebruik is; dit het ook nie op ander persone se welwillendheid of bereidwilligheid om inligting te voorsien, staatgemaak nie; dit het my in staat gestel om eerstehands te sien wat mense doen, en nie op ander te wag om te hoor wat gedoen of gesê is nie (Taylor-Powell & Steele, 1996).

#### 4.5.4 Die onderhoudskedule

Holstein en Gubrium (1995) is van mening dat die onderhoudskedule ten doel het om die hoeveelheid irrelevante inligting te minimaliseer, deur van 'n vraelys gebruik te maak om onderhoude of gesprekke te rig, en dus die narratief-terreine af te baken. Hierdie studie se onderhoudskedule dek 'n wye reeks van die relevante temas wat help om die gepaste informasie te ontsluit. Die vrae op die skedule het 'n logiese volgorde en is neutraal, eerder as waardegedrewe van aard, en is ook oop om ruimte te laat vir die respondente se veralgemenings of hulsieninge, asook hul spesifieke oorwegings of oortuigings. De Vos *et al.* (2006:297) noem dit *oop* vrae en dit word gebruik om te verseker dat die deelnemers die geleentheid kry om hulself vrylik in die fokusgroepvergaderings uit te druk. Om sekere aspekte uit te lig, het ek die tegniek van *fokussering* tydens die fokusgroepe aangewend om deelnemers se reaksie op spesifieke aangeleenthede te verkry. Groenewald (2004:47) argumenteer dat daar 'n direkte verband tussen die navorsingsvraag en die vrae is wat tydens die onderhoude behoort gevra te word. Deur dit te doen het ek verseker dat die onderhoude die volle spektrum van temas dek wat verband hou met my navorsingsvraag en subvrae, en dat die onderwerp behoorlik gedek word en die inligting wat verkry is, gebruik word om my navorsingsvraag deeglik te beantwoord.

#### 4.5.5 Die verhouding tussen die navorser en die deelnemers

Volgens Bruner (2004:1) ontwikkel kwalitatiewe navorsers onderling afhanklike verhoudings met hul navorselinge omdat die navorsing nie ver van die etnograaf verwyder staan nie. Hierdie persoonlike verhoudings gee die navorser 'n bepaalde verantwoordelikheid teenoor die mense wat hulle bestudeer, en die uitdaging is om nie van die gedragskode af te wyk nie, wat die verkryging van ingeligte toestemming van die deelnemers aan die studie insluit. Bo en behalwe die etiese aspekte, is die vertroulikheid van die kommunikasie tussen die navorser en die navorseling belangrik ten einde die navorseling, volgens Henning *et al.* (2004:66), die kans te bied om sy/haar subjektiewe belewing van hul *beleefde* wêreld met die navorser te deel. Volgens Henning *et al.* (2004:66) verteenwoordig onderhoude betroubare segmente uit werklike mense se lewens. Die navorselinge in hierdie studie was vooraf aan my, die navorser, bekend, aangesien ek hul skole voor die aanvang van hierdie studie as onderwysamptenaar besoek het, om eerstehands kennis van hul beste praktyke en hul bewese suksesse in die taal van hul keuse te bekom. Die skoolhoofde is werksaam in twee verskillende onderwysdistrikte en ek is nie een van hulle se toesighouer nie.

Die gemene deler is dat beide skoolhoofde hul skole ruimtelik transformeer, deur fisiese ruimtes in uitnodigende en stimulerende *leerruimtes* of *leeromgewings* te omskep of in sekere gevalle nuut te skep, en staar eiesoortige uitdagings in die gesig. Die stedelike skoolhoof se skool is deur armoede, lae vlakke van benedegeweld en woonhuise in 'n “arm” en laermiddelklaswoonbuurt vasgepen; die plattelandse skoolhoof se uitdagings lê ook in die beperkte skoolruimte, maar sy grootste uitdaging is egter die “uiteenlopende” denke van 'n dinamiese en dominerende gemeenskap in 'n “gegoede” middelklas woonbuurt. Hierdie uitdagings word danksy die twee skoolhoofde se *intuïtiewe* en eiesoortige *transformerende* leierskapstyle, en hul vermoë om die *inkoop* en *samewerking* van ander te verkry, suksesvol oorbrug. Desondanks die “probleme” of “uitdagings” wat hierdie twee skoolhoofde ervaar of moet bestuur, word beide skole deur die onderwysowerhede as sentra van akademiese uitnemendheid beskou.

#### 4.5.6 Die deelnemers

Groenewald (2004:45) is van mening dat in fenomenologiese navorsing die bepaalde fenomeen die tipe deelnemers vir die navorsing dikteer. Die navorselinge is twee skoolhoofde wie se skole onderskeidelik in 'n stedelike en in 'n plattelandse gebied geleë is. Hulle is omrede hul intuïtiewe en eiesoortige transformerende leierskaps- en ruimtelike praktyke, hul skole se besondere prestasies, soos gemeet aan die jaarlikse eksterne graad 3 en 6 sistemiese toetsing, asook hul bereidwilligheid om deel van die navorsing te wees, geselekteer.

Shipman (1997) argumenteer egter dat proefneming 'n sistematiese manier is om 'n groep te kies wat klein genoeg is om wel verteenwoordigend te wees. Die veralgemening van hierdie studie was beperk deur die klein monster, maar dit was nogtans waardevol vanweë die diepte van die ondersoek (Myers, 1999:6). Anderson (1989) stem saam dat doelgerigte proefneming in so 'n geval geskik is om die deelnemers, volgens hierdie benadering, te kies in terme van hul verwantskappe tot die navorsingsvraag, asook dat hulle oor belangrike eienskappe en kennis beskik wat hulle “die houers van die data maak” en wat in hierdie studie met groot vrug gebruik is. Dit het my gehelp om maksimale inligting oor die relevante data tot my navorsingsvraag in te win.

#### 4.5.7 Die voer van die onderhoude

Die hoofdoel van die semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepvergadering was om indiepte-gesprekke met die deelnemers te genereer. Ek was terselfdertyd ook deeglik bewus van my magsposisie (as onderwysamptenaar), in die proses om konstruksie van hul realiteite te bied. Dit is die rede waarom ek onderneem het om hulle nie te lei in spesifieke antwoorde nie, en het hulle ruimte gebied om geleidelik en sonder enige ongemak of angs in hartlike gesprekke oop te maak en hulle gedagtes met ander te deel.

Tydens die voer van onderhoude, wat ek op band opgeneem het, wou ek vasstel, waaraan volgens die skoolhoofde, hul suksesvolle ruimtelike projekte en hul eiesoortige en intuïtiewe leierskaps- en ruimtelike praktyke te danke is? Ek het voorts probeer vasstel *hoe* hulle die raakvlakke van die velde van die SBS'e en SBL'e navigeer om hul inkoop en samewerking te verkry. Antwoorde hierop het ek uit die semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepvergaderings en observasies verkry, en het die prosesse as baie waardevol beskou, aangesien die skoolhoofde hul lewensgeskiedenis, praktyke, en sieninge van die onderwys, filosofie, gevoelens, beweegredes, boeke wat hulle lees, asook *waarom* en *hoe* hulle leerruimtes en leeromgewings by hul skole skep, gedeel het. Ek kon hul antwoorde met die data wat uit die observasies verkry is, kruisevalueer en tot spesifieke gevolgtrekkings kom. Ek het my vrae in die onderhoudskedule as 'n organiserende raamwerk gebruik, en die opvolggesprekke wat daaruit voortgevloei het, het baie waardevolle en dieper addisionele inligting met betrekking tot hul leierskaps- en ruimtelike praktyke gebied.

#### 4.5.8 Vaslegging van data

Ek het vooraf skriftelike toestemming van die deelnemers verkry (sien addendum B: Inwilligingsvorm) om 'n elektroniese opname van die fokusgroepvergadering te maak, en soos deur De Vos *et al.* (2011) beaam word, 'n meer volledige rekord van die onderhoud te verkry, as in die geval van net die gebruikmaking van veldnotas. Die deelnemers is vooraf ingelig dat hulle die reg het om na afloop van die fokusgroepvergaderings na die opname van hul gesprekke te luister, of om ook hul eie opnames op hul mobiele fone self te maak, wat beide gedoen het. Volgens De Vos *et al.* (2011) is dit belangrik om na die stemtoon van die deelnemers te luister, hoe hulle hul stemme aanwend en met watter doel daarby. Die gebruik van die elektroniese opname het my gehelp om die stemtoon dus deeglik waar te neem en as 'n bevinding te hanteer

(Silverman, 2010:227). Die gesprekke is egter deur die triangulator getranskribeer en onafhanklik opgesom. Volgens Silverman (2010) hou die vaslegging van data deur opname en transkripsie baie voordele in, soos die “terugspeel daarvan ten einde verbetering op die eerste transkripsie aan te bring en groter sin van die data te kan maak” (Silverman, 2010:240), en dit was vir hierdie studie van onskatbare waarde vir die trianguleerder asook vir die navorser.

Na afloop van die fokusgroepvergadering het ek *veldnotas* gemaak waarin ek my indrukke van die gesprekke wat plaasgevind het, vasgelê het, en dit het my gehelp om die prosesse verbonde aan die gesprekke te onthou en te herroep. Die chronologiese volgorde van wat ek *gehoor*, *gesien*, *beleef* en *gedink* het oor die verloop van die gesprekke is sodoende hierdeur opgeteken en vasgelê (Silverman, 2010). Volgens hierdie benadering is beide die navorser en die navorseling aktief besig om voortdurend hul eie sosiale wêreld te konstrueer. Die data-analise het bestaan uit die bestudering van die getranskribeerde antwoorde wat die deelnemers tydens die fokusgroepvergadering gebied het. Dit het my gehelp om myself met die data te versoen en om soos Patton (1990) aanbeveel, dit volgens temas en kategorieë te rangskik. Gedurende hierdie proses van betekenis-making is die data krities geanaliseer ten einde die implisiete en eksplisiete inhoud met mekaar te vergelyk en te belig.

Ek het ook deur 'n bepaalde kritiese lens na die data wat op leierskaps- en ruimtelike praktyke neerkom, gekyk. In my verklaring en beskrywing van die konsepte het ek Leithwood en Jantzi (2006) se Nege-dimensionele *Transformerende* Leierskapsmodel en Lefebvre (1991:38-39) se ruimtelike triade as model gebruik om te vas te stel hoe die skoolhoofde deur middel van hul leierskaps- en ruimtelike praktyke, die *fisiese* ruimtes by hul skole in innoverende, kreatiewe, en uitnodigende leerruimtes of leeromgewings, in samewerking met ander, skep. Hierdeur het ek 'n raamwerk vir myself gebied waardeur ek die “verstaan” van die fenomeen in my agterkop gehou het. Navorsing is gesetel in ware lewensituasies wat die beleefde ervarings van die deelnemers bestudeer, en daarom het ek gepoog om ryk en kleurvolle beskrywings aan te bied van die verskillende ruimtes waarbinne die navorselinge hulself bevind het. Die doel was om die leser binne die kontekste van die *waargenome* (perceived space), *veronderstelde* (conceived space) en *belewingsruimte* (lived space) te neem, soos deur die oë van die navorselinge gesien.

#### 4.5.9 Navorser-posisionaleiteit

In kwalitatiewe navorsing word navorsers tradisioneel beskou as of *binne* of *buite* die sosiale groep wat bestudeer word, geposisioneer (Bonner & Tolhurst, 2002). Ek het tydens my navorsing nie “binne” die geselekteerde skoolhoofdegroep in beweeg nie, maar het wel “buite” die groep, tydens die semi-gestruktureerde onderhoude en waarnemings by hul skole, rondbeweeg. Volgens Ritchie *et al.* (2009) het kwalitatiewe navorsing 'n vervaging tussen die skynbare skeiding tussen hierdie twee posisies, naamlik of *binne* of *buite* waargeneem, en is van mening dat om die standpunt van die navorsers te definieer, daar na die fisiese en sielkundige afstand wat hulle van die verskynsel wat bestudeer word, inneem, en hul paradigmatiese posisie daarvan, gekyk moet word.

Moore (2012) waarsku egter dat kwalitatiewe navorsers die potensiële risiko's vir deelnemers moet oorweeg wanneer hulle ingewyde-navorsing (insider research) doen. Die navorsing wat ek aangewend het, het slegs die geselekteerde skoolhoofde deur middel van twee semi-gestruktureerde onderhoude en 'n fokusgroepbyeenkoms betrek, en deurgaans was geeneen van hulle bedreig of het hulle bedreig gevoel tydens my teenwoordigheid op hul skoolterreine nie. Hulle het egter die geleentheid verwelkom om hul ervarings rakende die skep van ruimte met my te kon deel en het die feit waardeur dat hulle 'n bydrae tot die verbreding van kennis kon lewer. Die data wat ek op hierdie wyse bekom het, was ryk van aard, en ek het dit tydens my waarnemings by hul skole geverifieer, en is tydens die data-analisering, opgeteken.

Dit was vir my as navorser, in hierdie verband, moeilik om my eie stem en subjektiwiteit in toom te hou. Die rede is dat alhoewel ek 'n navorser is, is ek ook terseldertyd 'n volttydse onderwysamptenaar wat oor ander skole moet toesig hou. Binne werksverband spreek ek sekere aspekte wat aandag benodig dadelik aan, maar tydens hierdie navorsing moes ek seker maak dat ek te alle tye my afstand en neutraliteit behou het veral toe ek “binne” of “buite” die skoolhoofdgroepering beweeg het. Ek kon dit doen, en die skoolhoofde het dit ook so ervaar, en omrede hulle my as 'n navorser en nie as 'n onderwysamptenaar aanvaar het, het hulle teenoor my oopgemaak en ryk data met my gedeel, met die wete dat ek hul stem-integriteit sal respekteer en beskerm.



## 4.6 Etiese aspekte

Dit is van kardinale belang dat die korrekte etiese prosedures gevolg word wanneer empiriese navorsingstudies gedoen word. Volgens Orb, Eisenhauer en Wynand (2000) is etiese aspekte in enige tipe navorsing teenwoordig, en hulle is van mening dat navorsingsprosesse tot spanning tussen die doel van die navorsing om veralgemenings tot voordeel van ander te maak, en die regte op privaatheid van die deelnemers, kan lei. Etiek het betrekking daarop om goed te doen en om skade te probeer vermy. Skade kan egter voorkom word, of ten minste geminimiseer word, deur die gebruikmaking van gepaste etiese beginsels in die navorsing (Orb, Eisenhauer en Wynand, 2000:93).

Volgens Denzin en Lincoln (2011) is daar egter 'n toename in kommer oor etiese aspekte in navorsing, meer spesifiek in die toenemende gebruik van kwalitatiewe navorsing, en hulle is van mening dat navorsers nie die *morele beginsels* uit die oog moet verloor nie en: “In value-free social science, codes of ethics for professional and academic associations are the conventional format for moral principles” (Denzin & Lincoln, 2011:65). Aangesien hierdie studie twee skoolhoofde as navorselinge gebruik, neem dit kennis neem dat die ooreenkoms met hulle op volle en openlike inligting gebaseer moet word, en word soos volg deur Soble (1978) in die *Nuremberg Tribunal and the Declaration of Helsinki* saamgevat:

*The Articles of the Nuremberg Tribunal and the Declaration of Helsinki both state that subjects must be told the duration, methods, possible risks, and the purpose or aim of the experiment.* (Soble, 1978:40)

De Vos *et al.* (2006:56) stel voor dat oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir ander mense in navorsing toegepas moet word om mense se vrese te besweer.

### 4.6.1 Etiekkларing van die Etiekkomitee

Hierdie afdeling rapporteer oor die dilemma waarmee ek gekonfronteer is omdat ek nie om etiekkларing by my universiteit aansoek gedoen het voor ek die navorsing begin het nie. Die primêre rede vir my versuim om aansoek te doen vir etiekkларing is die persoonlike uitdagings waarmee ek die afgelope 3 jaar geworstel het, en wat meegebring het dat ek nagelaat het om die

vereiste etiekklaring van die universiteit te verkry. Ek is twee keer deur lewensbedreigende gesondheidstoestande in die gesig gestaar, nadat ek weerstandbiedende bakteriële infeksies tydens operasies opgedoen het. Gedurende hierdie tydperk het ek talle dokters besoek in 'n stryd om te keer dat een van my ledemate geamputeer word. Hierdie vreesaanjaende tydperk het 'n negatiewe uitwerking op my gesondheid en welsyn gehad. Daarbenewens moes ek ook worstel met die siekte van my seun, wat ook verskeie kere gehospitaliseer was. Ek het later die gesondheidstoestand oorwin. Terwyl ek hierdie siektetoestande moes hanteer, moes ek terselfdertyd voortgaan om my werk vir die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) te doen, en met die versorging van my familie daarby, het dit my eenvoudig ontgaan om vir die etiekklaring aansoek te doen, dit ten spyte van my promotor se versoeke in hierdie verband. Ek betreur dit opreg. Aangesien ek nagelaat het om aansoek te doen, beteken dit dat ek al die navorsing sonder die etiekklaring gedoen en voltooi het.

Toe my promotor besef het dat ek nagelaat het om aansoek te doen, het hy my gevra om aansoek te doen vir terugwerkende etiekklaring vir die voltooide navorsing, wat ek toe gedoen het. Ek het nie etiekklaring van die Universiteit Stellenbosch (US) se etiekkomitee verkry nadat ek skriftelik by die US se Navorsingsetiekkomitee: Mensenavorsing (Nie-medies) daarom aansoek gedoen het nie. Die rede is dat hulle deur die Nasionale Gesondheidsnavorsing-etiekraad (National Health Research Ethics Council) belet word om etiekklaring terugwerkend toe te staan in die geval waar data ingewin is voor etiekklaring verkry is.

Nadat ek skriftelik toestemming van die twee skoolhoofde, asook toestemming van die betrokke owerheid (WKOD) ontvang het om navorsing by die twee skole te doen, maar voordat ek toestemming van die Universiteit Stellenbosch (US) se etiekkomitee verkry het, was ek in 'n ernstige kop-aan-kop-voertuigbotsing betrokke (sien Addendums B en C). Die beserings en die rehabilitasies wat gevolg het, het my vir lang tye uit my werk gehou. Dit was gedurende hierdie tye en operasies wat gevolg het, waar ek begin het om semi-gestruktureerde onderhoude en sekere waarnemings na gelang van my gesondheid en beskikbare tyd te doen.

Alhoewel die Universiteit Stellenbosch (US) se etiekkomitee nie etiektoestemming aan my toegestaan het nie, het hulle bevind dat my navorsing wel op 'n eties verantwoordbare wyse gedoen is. Die brief van die etiekkomitee in hierdie verband is Addendum D. Hulle het egter die onus op die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit Stellenbosch geplaas om te besluit of

die graad aan my toegestaan sal word, al dan nie. Die brief van die Fakulteit Opvoedkunde wat hierdie proefskrif goedkeur, verskyn in Addendum E.

#### **4.6.2 Toestemming van die betrokke owerheid**

Toestemming is van die betrokke owerheid verkry deurdat daar by die WKOD aansoek gedoen is, en ek het skriftelike toestemming van dr. Audrey Wyngaard, namens die WKOD, verkry (sien Addendum C) om navorsing in die gemelde skole met die geïdentifiseerde skoolhoofde te doen.

#### **4.6.3 Ingeligte toestemming**

Die geselekteerde skoolhoofde het *skriftelik* hul bereidwilligheid om vrywillig aan hierdie studie deel te neem aan die navorser verstrek, nadat hulle volledig en skriftelik ingelig is rakende die omvang van die studie en hoekom hulle geïdentifiseer is om aan die navorsing deel te neem (Sien Addendum B). Hulle was ook bereid om hul ervaring en hul leierskaps- en ruimtelike praktyke met my as navorser tydens fokusgroepvergaderings te deel, en was gemaklik dat ek verskeie kere hul skole besoek om observasies te doen. Die deelnemers is vooraf ingelig oor die logistieke reëlings en beide deelnemers het verkies om die fokusgroepvergaderings by die Universiteit Stellenbosch by te woon.

#### **4.6.4 Vertroulikheid en anonimiteit**

Ek het vertroulikheid en anonimiteit verseker deur géén deelnemer of instansie by name te identifiseer nie, en het ook verseker dat die skuilname wat wel gebruik is, nie in gewone omgangstaal herken sou word nie. Die deelnemers is ook ingelig dat hulle die reg gehad het om enige inligting van die navorser te weerhou, en die navorser het onderneem om niks te publiseer of bekend te maak wat tot nadeel van die deelnemers kon strek nie. Voorts was alle data getranskribeer en veilig by die Universiteit Stellenbosch gestoor. Toegang tot die data word streng gemoniteer en daar is sisteme in plek om te verseker dat dit nie verlore kan gaan of vir ongemagtigde persone toeganklik is nie.

Die foto's wat ek by hierdie tesis ingesluit het, identifiseer die twee geselekteerde skole, en gevolglik sal die skole nie anoniem kan bly nie (sien Addendum A). Die doel van die foto's is om die fisiese (hoofstuk 5), voorgestelde (hoofstuk 6) en sosiale ruimtes (hoofstuk 7) slegs vir

eksamineringsdoeleindes te kontekstualiseer en visueel aan die eksaminator aan te bied. Na afloop van die eksamineringsproses sal alle foto's uit die finale tesis verwyder word, waarna dit in die biblioteek geberg sal word.

#### **4.6.5 Akademiese integriteit**

Akademiese integriteit is verseker deurdat hierdie navorsing van 'n hoë akademiese standaard is, en die resultaat daarvan ook nie misleidend is nie. Ek het die beantwoording van die navorsingsvraag, die gevolgtrekkings en aanbevelings wat daaruit voortspruit, eenvoudig en duidelik probeer hou. Plagiaat is vermy deur erkenning aan idees en navorsing van ander in die vorm van voetnotas te gee, en alle bronne wat gebruik is, is in die bronnelys opgeteken en slegs my eie sieninge en gevolgtrekkings as sodanig voorgedra. Ek het voorts daarna gestreef om onbevooroordeeld te wees en het gepoog om enige diskriminering óf nuanse verbonde aan enige beskrywing, teenoor enige persoon, instansie of groep, in my navorsing te vermy.

Volgens Collins (1992) betree die navorser die navorsing met 'n oop gemoed, maar bly geklee in 'n bepaalde kulturele agtergrond en beskik oor sy eie sieninge en idiosinkrasieë. As opvoeder, kom ek uit 'n bepaalde onderwysagtergrond, en vanuit hierdie agtergrond het ek 'n bepaalde probleem geïdentifiseer. Ek stem saam met Collins (1992) dat dit dus vir my as etnograaf en navorser moeilik is om myself totaal en al van die navorsing te distansieer. Dit impliseer verder dat ek bepaalde vooropgestelde idees en vooroordele het, en soos enige ander navorser in die veld, moet ek daarop bedag wees om nie my neutraliteit te verloor nie, soos byvoorbeeld wanneer dit by “objektivering” van my subjekte, of tydens die analisering van die data, kom nie.

#### **4.7 Geldigheid van die navorsing**

Maree en Van der Westhuizen (2009:28) is van mening dat kwaliteitsversekering of dataverifikasie onontbeerlik is ten einde te verseker dat die navorsingsresultaat konstant en betroubaar is, of soos Scheurich (1997:80) argumenteer, dit noodsaaklike kriteria is, ten einde te verseker dat die navorsing die waarheid of werklikheid vergestalt. Volgens Andrade (2009) is navorsers wat van die interpretatiewe paradigma gebruik maak, nie noodwendig daarop ingestel om resultate te lewer wat 'n tweede navorser sal kan herhaal nie, maar eerder om resultate te lewer wat vertrou kan word en betekenisvol is. Om betroubare resultate te verseker, is die kwalitatiewe data in hierdie navorsing deur middel van fokusgroepgesprekke en observasies

versamel. Hierdie studie behoort uiteindelik 'n dieptebeskrywing, asook 'n interpreterende en holistiese beeld weer te gee van die betekenis wat die deelnemers, deur my die navorser, aan hul leierskaps- en ruimtelike praktyke koppel en wat deur hierdie studie belig word.

#### **4.8 Samevatting**

Ek het die metodologiese aspekte wat relevant is tot my studie in hierdie hoofstuk verduidelik. Dit het 'n rasionaal gebied vir my motivering van 'n *kwalitatiewe* metodologiese paradigma, asook die uiteenlopende navorsingsontwerp ten einde die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord, en belig interpretatiewe teorie as die mees gepaste navorsingsparadigma vir hierdie studie. Daarna het 'n beskrywing gevolg van die navorsingsontwerp, asook die metodes en prosedures wat gebruik is om data in te samel, te interpreteer en te ontleed. Laastens is die hoofstuk afgesluit met 'n bespreking van die toepaslike etiese aspekte relevant tot hierdie studie en die kwessie van geldigheid.

## HOOFSTUK 5

### SKOOLLEIERS SE SKEPPING VAN FISIESE RUIMTES

#### 5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk fokus op hoe twee geselekteerde skoolhoofde, wat deur middel van hul intuïtiewe en eiesoortige transformerende leierskaps- en ruimtelike praktyke, *fisiese* ruimte by hul skole skep, en hoe dit tot gesonde leeromgewings bydra. Die hooffokus van hierdie hoofstuk is om 'n beskrywende interpretasie van data, wat ek met hierdie studie bekom het en wat handel oor my navorsingsvraag, naamlik: *Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke?* te gee.

Die konseptuele fokus van hierdie hoofstuk is daarop gemik om *te probeer verstaan hoe twee skoolhoofde, wie as innoverende en kreatiewe ruimtelike skeppers bekend staan, met ruimte omgaan en dit produseer*. Dit kyk hoe skole se fisiese ruimtes deur skoolhoofde in veilige leeromgewings omskep word. Dit het ten doel om die gebruikers se gemoed, gedrag en beweging te verbeter en daardeur die leer- en onderrigprosesse wat daarbinne plaasvind, ondersteun. Om dit te doen maak ek van Lefebvre se ruimtelike triade as 'n konseptuele lens gebruik om te sien hoe skoolhoofde fisiese ruimtes skep. Volgens Lefebvre (1991:38-39) beslaan ruimte drie dimensies, naamlik: *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimte, en dit is wanneer hierdie drie dimensies met mekaar integreer en verweef word, dat ruimte geskep word.

Lefebvre (1991:53) argumenteer dat “every society produces a space, its own space”, en ek argumenteer dat elke skool ook hul eie uitnodigende en stimulerende ruimtes skep wat gesonde leeromgewings voortbring. Alhoewel Lefebvre (1991:38-39) die drie dimensies van ruimte nooit in isolasie beskryf nie, gaan ek oor die volgende die drie hoofstukke individueel na elke dimensie kyk om te kyk hoe die skoolhoofde met ruimte omgaan en dit produseer. In hierdie hoofstuk (hoofstuk 5) gaan ek spesifiek kyk na hoe die geselekteerde skoolhoofde *fisiese* ruimtes skep, in hoofstuk 6 na *voorgestelde* ruimtes, en in hoofstuk 7 hoe hulle *sosiale* ruimtes produseer. In die laaste samevattende hoofstuk (hoofstuk 8) gaan ek dan al drie bymekaar bring, en my bevindings en aanbevelings bekend maak.

Blackmore *et al* (2010) voer aan dat daar bitter min *empiriese* bewyse, rakende die *effek* wat *fisiese* ruimtelike praktyke op *gesonde leeromgewings* mag hê, bestaan. Na aanleiding van die

navorsing wat hulle vir die DEECD (Department of Education and Early Childhood Development) gedoen het, en wat in *The Connections Between Learning Spaces and Student Learning Outcomes: A Literature Review* gepubliseer is (Blackmore *et al.* 2010: 2), kom hulle tot die volgende slotsom:

*... [we have] ... concluded that while the investment in building new spaces had been premised upon sound architectural and educational principles, there was little empirical evidence that indicated how built learning environments [physical space] connected to improved student learning, how these spaces were used by teachers, students and communities pedagogically, and with what effect for different student social groups.*

Hierdie tesis neem kennis van Blackmore *et al.* (2010) se besorgdheid dat daar nie genoegsame navorsing gedoen is, om die verband tussen fisiese leeromgewings en leerderprestasie bepaal nie, of navorsing wat lig werp op hoe opvoeders hul praktyke in sulke ruimtes toepas, gedoen is nie. Ek gaan dus in hierdie afdeling 'n poging aanwend om hierdie gaping in die literatuur te probeer oorbrug deur te kyk hoe fisies ruimte geskep en benut word.

Die effek wat fisiese ruimtes op die gebruikers se gemoed, beweging, denke, gedrag, dissipline en hul gevoel van veiligheid het, gaan ek probeer belig. Ek is voorts van mening dat die skepping óf die produksie van *fisiese* ruimtes nie in *isolاسie* kan plaasvind nie, en dat dit tegelykertyd, terwyl die skoolhoofde hulle daaglikse *leierskaps-*, *bestuurs-* en *skoolhoofdeskap-* funksies verrig, plaasvind. Ek argumenteer dat *transformerende* leierskapspraktyke 'n sentrale rol in die skepping van skole se *fisiese* ruimtes speel en maak van Leithwood *et al.* (1996, 2006:205) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel* as 'n lens gebruik, om te bepaal tot watter mate die twee geselekteerde skoolhoofde, oor *transformerende* leierskaps-eienskappe beskik.

Hierdie studie het probeer vasstel of die twee skoolhoofde ruimte ook as 'n “geïntegreerde geheel” beskou. Hierdie studie het verder daarin belang gestel om te sien of die twee skoolhoofde leerruimtes of leeromgewings *instinkties* óf *aangeleerd* skep, en probeer verstaan of hulle met die *geërfde fisiese* ruimtes – grotendeels hul skole se *infrastruktuur* – tevrede was. Dit bekyk ook watter aspekte van die fisiese ruimtes wou hulle óf het hulle verander, indien wel *hoe* het hulle dit verander en *wie* het hulle betrek om dit te doen? 'n Pertinente vraag wat hieruit voortvloei is *hoe* die gebruikers teenoor hierdie nuut geskepte ruimtes reageer.

Om hul *ruimtelike praktyke* egter beter te verstaan, het ek veral op Fataar se ruimtelike teoretisering staat gemaak, omrede dit direk tot my navorsingvraag spreek én verband hou met, die *verstaan* en die *gebruik* van ruimtelike praktyke binne skoolopsette. Sy navorsingsfokus is op die rol wat *sosiale agentskap* in die skepping van suksesvolle *fisiese* leeromgewings speel, en skenk aandag aan *hoe* die leerders ruimtes op 'n *sosiale* vlak beleef, ervaar én navigeer. Fataar (2012) se ruimtelike fokus verskuif weg vanaf *hoe fisiese* ruimte geskep word, na eerder *hoe* gebruikers dit *sosiaal* beleef en navigeer, asook die *sosiale interaksies* wat daaruit na vore kom, en wat daartoe lei dat 'n skool se *sosiale samehorigheid* en *bewese* suksesse beïnvloed word.

## 5.2 Die skepping van fisiese ruimtes

Die konseptuele fokus van hierdie hoofstuk is dus om te sien *hoe* die twee skoolhoofde deur middel van hul *leierskaps* en *ruimtelike* praktyke *fisiese* ruimtes skep. Om my in staat te stel om die navorsingsvraag, naamlik: - *Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke?* - te beantwoord, het ek hierdie en die volgende twee hoofstukke op 'n *tematiese* wyse benader en georganiseer. Ek gebruik die data oor fisiese ruimtes in hierdie hoofstuk om 'n beskrywende interpretasie van hoe skoolhoofde fisiese ruimte skep, te bied. Die een skoolhoof se skool is in 'n stedelike en die ander in 'n plattelandse gebied geleë. Ek begin die hoofstuk deur te verwys na die *historiese* kontekste van beide skole, en belig dan die twee skoolhoofde se eie *lewensgeskiedenis* in en wat 'n impak op hul ruimtelike praktyke mag hê, asook die faktore wat hulle inspireer om in suksesvolle en produktiewe ruimte skeppers te ontwikkel. Hierdeur lê ek die besonderse uitdagings bloot wat die twee skoolhoofde in die gesig gestaar het, toe hulle pas as nuwe skoolhoofde aangestel is, hoe hulle daardie uitdagings aangepak en te bowe gekom, watter hulpbronne hulle gebruik, asook watter strategieë hulle gevolg het om die *inkoop* én *samewerking* van hul SBS'e, SBL'e en ander rolspelers te verkry om *nuwe* fisiese ruimtes te skep of “dooie” ruimtes in dinamiese leeromgewings te omskep. Ek gaan van die standpunt uit dat 'n skoolhoof nie *alleen* ruimtes kan skep nie, maar dat die skep daarvan uit gelokaliseerde prosesse in 'n netwerk van sosiale verhoudings voortvloei. In die tweede gedeelte van hierdie hoofstuk word data afsonderlik opgeteken wat verband hou met die *ontleding* en *produksie* van die *fisiese ruimtes* soos Lefebvre (1991) dit in sy *ruimtelike triade* uiteengesit het. Die twee skoolhoofde in hierdie studie se *instruksionele*, *transaksionele*, *verspreide*, maar veral hul *transformerende* leierskapspraktyke word in verband met hul ruimtelike praktyke gebring en word geëvalueer.



### 5.2.1 Kodifisering van die skoolhoofde

Lefebvre (1991:110, 116) herinner ons daaraan dat *fisiere* omgewings elkeen hul eiesoortige geskiedenis het, en dat mense deel daarvan uitmaak. Hierdie afdeling bespreek die *lewensgeskiedenis* van twee suksesvolle ruimteskeppers en kyk hoe hul lewensverhaal tot ruimteskepping bygedra het. Om dit vir die leser makliker te maak om die twee skoolhoofde se lewensgeskiedenis en hul *praktyke* te volg, het ek besluit om die twee skoolhoofde te *kodifiseer* om hul identiteit vertroulik te hou, maar ook terseldertyd van mekaar te onderskei. Etiese aspekte verbonde aan hierdie studie word nagekom en ek verwys soos volg na die twee geselekteerde skoolhoofde: (1) die *stedelike* skoolhoof óf skool as ST en (2) die *plattelandse* skoolhoof óf skool as PL.

### 5.2.2 Skoolagtergrond

Skoolhoof PL is hoof van 'n openbare plattelandse laerskool (Kwintiel 5 en voormalige Model C skool) wat in 'n plattelandse dorp, en wat met wingerde en berge, asook 'n gegoede woonbuurt omring is, en wie se kinders uit beide 'n bevoorregte én voorheen benadeelde agtergronde kom. Ongeag die buurt waaruit hulle kom, is die meeste ouers deel van die arbeidsmark, is suksesvol en beoefen professionele beroepe. Die meeste van die ouers is sakemanne, entrepreneurs, akademici, medici en huisvroue ens. Leerders wie se ouers nie die skoolgelde kan betaal nie ontvang finansiële ondersteuning van die onderwysdepartement. Die skoolhoof is 'n wit Christen-man met 36 jaar diens in die onderwys, en skoolhoof van sy huidige skool die afgelope 20 jaar. Die skool het 905 leerders vanaf Graad R tot 7 (van hierdie getal word 200 leerders gelykop tussen 'n 5-jarige en 6-jarige groep in hul skool se Preprimêre Afdeling verdeel), 40 opvoeders (22 opvoeders word deur die SBL betaal), 12 staatsdiens-ondersteuningspersoneel (8 staatsdienspersoneel word deur die SBL betaal) is tans aan die skool verbonde. Van die 905 leerders by skool PL is ongeveer 79% blank, 18% bruin en 3% swart leerders.

Skoolhoof ST is daarteenoor die hoof van 'n openbare stedelike laerskool (Kwintiel 5) wat letterlik deur beton en teer, in 'n ou gevestigde deel van die stad, vasgepen is. Dit is in 'n voormalige blanke woonbuurt geleë en wat daartoe bygedra het dat die skool as 'n kwintiel 5 skool geklassifiseer is. Die skool se ouers behoort tot beide die laer middel- en werkersklas, en die meeste van hulle is suksesvolle entrepreneurs, smouse, handelaars, skrynwerkers, ambagsmanne en 'n groot getal van die vrouens besit hul eie tuisbedrywe waaruit hulle ook 'n addisionele inkomste verdien. Daar is ook 'n groot getal leerders wie se ouers werkloos en bitter

arm is, wie in lae koste munisipale woonstelle woon (Sien Addendum A: foto's 1-2). Hierdie ouers vrees vir hul kinders se veiligheid, veral wanneer berugte bendes in oor-en-weer-skietery met mekaar slaags raak. Kinders vanuit hierdie gesinne ontvang ook finansiële ondersteuning volgens departementele voorskrifte. Die skoolhoof is 'n Indiër Moslem-man met 43 jaar diens in die onderwys, en hoof van die huidige skool die afgelope 20 jaar. Daar is 724 leerders vanaf Graad R tot 7 (waarvan 75 leerders in die Preprimêre Afdeling is), 30 opvoeders (11 opvoeders word deur die SBL betaal), 6 staatsdiens-ondersteuningspersoneel (3 staatsdienspersoneel word deur die SBL betaal) wat tans aan die skool verbonde is. Van die 724 leerders by skool ST is daar 0% blanke, 98% bruin en 2% swart leerders teenwoordig.

Skoolhoofde ST en PL is beide direk by hul skole se akademie betrokke en neem die leiding met die implementering en die bestuur van hul skole se *kurrikulum*, die monitering en evaluering daarvan, en gee gereelde terugvoering aan hul personeel met betrekking tot die bereiking van hul skole se akademiese doelwitte asook die onderwysdepartement se teikens. Hierdie twee skoolhoofde is deeglik bewus van wat in elke klaskamer gebeur en is sogenaamd “hands-on” met betrekking tot die monitering van sisteme en stelsels by hul skole. Hulle ag dit ook belangrik om met elke personeellid, ongeag of hulle opvoeders, administratiewe personeel of terreinpersoneel is, gereeld kontak te maak en om uit te vind hoe dit met elkeen asook met hul gesinne gaan. Beide is *emosioneel intelligent*, en dit is vir hulle belangrik om *emosionele* bande met elke personeellid te smee, en deur die individuele aandag wat hulle skenk, loop dit op verhoogde vlakke van motivering en toewyding uit. Desondanks die sosiale, ekonomiese en maatskaplike uitdaging wat hierdie twee skoolhoofde daagliks moet bestuur, word beide skole deur die onderwysdepartement as sentra van akademiese uitnemendheid beskou. Hierdie twee skole presteer in die jaarlikse Grade 3 en 6 sistemiese toetsing besonder goed. Skool ST het aan die einde van 2016 die toekenning vir die beste presterende laerskool in hul distrik ontvang.

Dit moet ook gemeld word, dat bo en behalwe hierdie twee skole se goeie akademiese prestasies, presteer hul leerders ook goed op kulturele en sportvlakke. Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepvergadering, en observasies, het dit aan die lig gekom dat beide skole se geloof, kultuur en familiewaardes 'n positiewe invloed op hul skool se prestasies lewer. Skool PL se ouers is baie kompetend en stel hoë akademiese eise aan hul kinders en ondersteun hul kinders op elke moontlike gebied. Hierdie ouers wat 'n hoë sosio-ekonomiese-status (SES) het, heg baie waarde aan die belangrikheid van goeie skoling, en die rol wat dit speel om hulle kinders suksesvol vir die toekoms voor te berei. Volgens skoolhoof PL behoort die meeste van

sy skool se leerders tot die Christelike geloof. Hy meld dat daar 'n groeiende getal Moslem- en nie-gelowige leerders (ateïste) in sy skool is, maar laat dit aan sy opvoeders oor om te besin of hulle die dag met skriflesing en gebed, al dan nie, wil begin. Skoolhoof PL se siening van godsdiensteoefening by sy skool is:

*Die meeste van ons families behoort aan die Christen-geloof ... dan is daar 'n klomp mense wat glad nie glo nie ... dit is definitief 'n verandering sedert ek by die skool begin het ... daar is baie families wat glad nie glo nie ... so binne die opset van die klas moet 'n mens baie versigtig wees hoe 'n mens godsdienste hanteer ... daar is baie kinders wat jou sommer sal aanvat en sal sê dat die wetenskaplikes so sê en jy sê so ... en wat nou ... verduidelik? Jy sal op jou voete moet dink ... hier is heelwat Moslems by ons ... hulle is tevrede om hier te wees ... hulle het nie issues met die Christen geloof nie ... as ons bid voor 'n rugby game of in die klas bid ... die Moslem kinders verlaat nie die klas of saal nie ... hulle bly betrokke. Ons doen nie daai Godsdienste ding nie ... onderwysers is welkom om hul eie boodskap te bring ... Daar is geen kurrikulum nie ... onderwysers kan self besluit hoe hulle die onderwysding wil aanpak ... Daar is Moslem-kindere in die koor ... wanneer ons Christen-liedjies sing ... sing hulle saam ...*

Skoolhoof PL se inklusiewe, verdraagsame en nie-diskriminerende benadering wat hy by die skool handhaaf, is waarskynlik 'n rede waarom daar op godsdienstige vlak en elders, harmonie en wedersydse respek vir mekaar by sy skool heers. Sy fokus is nie op godsdienste *per se* nie, maar eerder op die vestiging van *waardes* en *skoolkultuur* wat hy aanwend om goeie burgerskap en akademiese prestasies te verseker.

Skoolhoof ST skroom nie om te vertel dat hulle 'n Moslem-skool is nie, en dat die Moslem-geloof 'n belangrike rol in hul skool se akademie speel. Dit woord “Moslem” is oral sigbaar by sy skool en vorm deel van die skool se naam (ST *Moslem* Primêre Skool), en verskyn in hul slagspreuke, logo's, uitgestalde pronkdokumente, ens. Skoolhoof ST is van mening dat hul geloof 'n belangrike rol in hul leerders se *gedrag* en *dissipline* speel, asook hoe hulle hul *akademie* benader. Skoolhoof ST erken dat danksy sy skool se Moslem-etos en kultuur, hulle makliker die samewerking van hul leerders, ouers en oorwegend Moslem-gemeenskap verkry. Skoolhoof ST voer aan dat sy skool se *leerkultuur* en *tradisies* op die leerstellings van profeet Muhammad gebaseer is, en wat deel van die skool se leuse, visie en missie uitmaak, en grootliks tot die skool se suksesse bydra, en brei hierop uit:

*Ek is trots om te kan sê dat my skool ... na ons geseënde Profeet vernoem is ... dat ons skool se akademiese en vakbeleide ... op Muhammad se Goddelike leerstellinge ... wat die belangrikheid van lees, navorsing en internalisering uitlig ... geskoei is.*

Skoolhoof ST argumenteer dat *lees* en *kennis* vir 'n Moslem baie belangrik is en dat dit deel van hul geloof uitmaak. Volgens hom moedig die skool se ouers hul kinders aan om te *lees* en hul *huiswerk* te doen, en soggens doen hulle ook moeite om te verseker dat hul kinders voorbereid skool toe gaan. Skoolhoof ST is van mening dat die Moslem-geloof en ouerbetrokkenheid 'n groot bydrae tot die skool se besonderse akademiese prestasies lewer:

*As gevolg van ons ouers se geloof ondersteun hulle die skool ... want kennis is vir hulle belangrik ... ons heilige en geseënde profeet Muhammad verwag van elke persoon om kennis te bekom ... volgens Hom is dit verpligtend om kennis te bekom ... ons ouerhuise verkondig dit ook ... dit kom van die ouerhuis saam met die kind skool toe ... die skool beklemtoon dan weer verder hoe belangrik dit is om kennis te bekom ... dat kennis 'n voortgesette proses is wat by die wiegie begin en wat eindig by die dood.*

Skoolhoof ST se persoonlike betrokkenheid met die implementering van die skoolkurrikulum, sy gereelde bespreking van belangrike onderwysaangeleenthede, sy vestiging van skoolwaardes, lewer belangrike bydraes tot die vestiging van 'n sterk *leerkultuur* by die skool. Sy *transformerende* leierskapspraktyke en strategiese denke speel ook 'n belangrike brugbouende rol om die skool se Moslem-geloof en kultuur te bevorder, maar terseldertyd ook te verseker dat die skool 'n *boodskap van verdraagsaamheid ten opsigte van ander gelowe* uitstuur. Die bestuur van sulke delikate en ingewikkelde godsdiensaangeleenthede, soos om byvoorbeeld die nasionale godsdiensbeleid te volg, maar om ook terseldertyd aan die spesifieke godsdiensverwagtinge van 'n skoolgemeenskap gehoor te gee, verg *unieke* leierskapsvaardighede wat ek later in hierdie hoofstuk sal bespreek.

### **5.2.3 Die skoolhoofde se lewensgeskiedenis**

Lefebvre (1991) is van mening dat 'n mens se lewensgeskiedenis (“life history”) 'n belangrike rol in in hoe 'n persoon ruimte beleef, ervaar, navigeer of skep, speel. Alhoewel hierdie hoofstuk oor die skepping van fisiese ruimte handel, word daar egter ook na die skoolhoofde se

lewensgeskiedenis gekyk om te sien hoe dit hul ruimtelike skeppingsvermoë óf eiesoortige ruimtelike praktyke beïnvloed. Die vrae wat hierdie studie voorts afvra is, *wat* het tot hierdie twee skoolhoofde se besonderse *belangstelling in ruimte* aanleiding gegee en wat *inspireer* of  *motiveer* hulle om leeromgewings te wil skep? Voorts wou ek uitvind of hulle ruimte *instinkties* of aangeleerd skep? Skoolhoof PL sê sy belangstelling in ruimte het by sy pa, wat as 'n bou-inspekteur by die Suid-Afrikaanse Spoorweë gewerk het, begin. Hy herroep van sy wedervaringe, toe hy as jong seun sy pa na bou-persone vergesel het, waar sy pa inspeksies moes gaan uitvoer:

*Ek het gereeld saam met my pa gegaan ... ek was baie jonk ... was so 'n kannetjie in graad 1 ... ek het so saam met hom na die sites toe gery ... ek dink die bou gogga het my toe gebyt ... dit kom definitief van hom af. Hy was in beheer van die [naam] stasie wat hulle gebou het ... hy was in beheer van die [naam] spoorwegtonnel ... ja ... my belangstelling in bou kom definitief van my pa af. My pa het geglo dat jy elke flippin ruimte wat jy kry ... moet jy ordentlik benut ... daardie spaarsamigheid en die benutting van ruimte ... het van hom gekom. My pa het gereeld gesê dat jy nooit met ruimte moet mors nie.*

Skoolhoof ST se belangstelling in ruimte het ontstaan toe hy as 'n jong man 'n godsdienstige en kulturele tog deur Indië onderneem het om sy voorsate en land van herkoms te besoek. Tydens sy deurkruising van Indië het hy kennis gemaak met oorvol stede en het eerstehands ervaar hoe mense, wat as gevolg van 'n gebrek aan ruimte, mekaar onder haglike omstandighede vertrap, en hoe moeilik dit is om langs die oorvol en nou paadjies te kan beweeg. Hy het ook tydens sy besoeke aan die mooi Indiese platteland gesien hoe hard mense moet werk om uit die ellende van hul armoede te ontsnap, maar dat die oop ruimtes hulle besiel en gelukkig hou. Wat skoolhoof ST egter ontstel het, was dat die arm plattelandse mense, nie wil hê dat hul kinders soos hulle op die platteland moet swaar kry nie, en verkies daarom om hulle na die groot stede te stuur om hul skoling te gaan ontvang. Die probleem wat skoolhoof ST egter waargeneem het, is dat wanneer die kinders in die groot stede beland, hulle verskeie ander uitdagings, soos veral die gebrek aan ruimte beleef, wat negatief op hulle lewenstrajekte impakteer. Skoolhoof ST sê sy besoek aan Indië was vir hom 'n openbaring en hy het daar vir die eerste keer bewus geword van hoe ruimte mense se lewens beïnvloed, en verwoord sy wedervaringe in Indië soos volg:

*Ek was baie bevoorreg om tydens my besoek aan Indië ... veral plattelandse skole te kon besoek .... waar leer en onderrig in 'n piepklein skool ... eintlik net 'n een kamer skool*

*plaasvind ... of waar hulle net in die veld sit en deur 'n onderwyser onderrig word. Daar is verskriklike armoede in Indië ... ek het met my eie twee oë gesien hoe hard ouers werk ... hulle werk op die paddy fields ... om seker te maak dat hulle kinders die beste onderrig in stede kan ontvang. Hulle spaar al hul geld vir onderwys ... die ander geld wat hulle spaar ... al is hulle hoe arm ... spaar hulle vir 'n huis. Hierdie ouers se hartseer opofferinge het tot my eie persoonlike openbaring gelei ... ek het begin beseef dat in Indië 'n groot honger vir opvoeding is ... maar het ook begin beseef dat in Suid-Afrika ... ons ouers is ongelukkig ... nie honger vir leer en onderrig is nie ... hulle waardeer nie dit wat hulle het nie.*

Skoolhoof ST sê dat met sy terugkeer uit Indië het hy sy beskouing van ruimte verander, en het die volgende met sy personeel en ouers gedeel:

*Al is ons skool hoe beknop en beperk ... waardeer dit wat ons hier het ... poog om die beste hiervan te maak ... you're actually in a comfort zone ... don't let this slip out of your hands ... grasp what you have! Ons skool se omstandighede is baie beter as wat ek in Indië gesien het ... jy kan in absolute armoede lewe ... maar jy kan ook 'n verskil maak ... dis hoe ek die onderwys sien ... dis jou gesindheid wat die verskil maak. Ek het in Indië gesien dat jy bo jou omstandighede kan uitstyg ... as jy net wil ... en ons gaan hier by ons skool ... nou ... bo ons uitdagings en omstandighede uitstyg.*

Skoolhoof ST se kontekstualisering van die skool se uitdaging en die boodskap wat hy sy opvoeders en ouers bring, is *transformerend* van aard. Hy gebruik sy besoek aan Indië om sy skoolgemeenskap te motiveer, te inspireer, en daardeur nie hulself as slagoffers van *ruimte* of hul *omstandighede* te beskou nie, maar eerder om met die regte gesindheid en harde werk, bo hul omstandighede uit te styg. Tydens my semi-gestruktureerde onderhoude en observasies by skool ST wat oor 'n periode van byna twee en 'n halwe jaar geduur het, het ek skoolhoof ST as 'n inspirerende skoolleier ervaar, wat almal om hom *rigting* en *hoop* gee, en wat probleme of uitdagings in geleentheid omskep, en verkondig gereeld: “No matter your circumstances you can rise above it!”

In die voorafgaande gedeelte het ek kortliks na sekere biografiese faktore gekyk wat die twee skoolhoofde se ruimtelike denke beïnvloed het. Ek gaan nou die res van elkeen se lewensgeskiedenis uiteensit. Skoolhoof PL het aan beide 'n onderwyserskollege en aan 'n

universiteit gestudeer en het 'n onderwysdiploma (OD), hoër onderwysdiploma (HOD) en BA verwerf. Hy het beplan om verder te studeer, maar het nie daarby uitgekóm nie, soos hy sê:

*Ek is so opgesuig in wat ek hier by die skool doen ... dat ek net nie tyd het vir verdere studies nie! Wat ek moet by sê ... ek lees baie en doen gereeld navorsing ... ek lees baie oor leierskap ... het al Maxwell se boeke gelees ... ek beskou hom as my mentor! Ek lees baie oor leierskap en bestuur ... ek lees geweldig baie ... maar ek's egter baie spyt ... ek moes eintlik verder gaan swot het.*

Skoolhoof PL het verduidelik dat hy van kleins af as 'n *leier* raakgesien was en het as prefek op beide sy laer- en hoërskool se leerderrade gedien. Hy het op sportvlak ook as *leier* uitgestaan en was op hoërskool die kaptein van sy skool se eerste rugbyspan. Op tersiêre vlak was hy lid van die onderwyserskollege se studenteraad, primarius van sy koshuis en kaptein van 'n senior provinsiale rugbyspan. Toe hy begin skoolhou het, was hy tot die kerkraad van sy kerk verkies en het sy dorp se eerste rugbyspan afgerig. Oor leierskap sê hy:

*... ek het nog altyd daarvan gehou om voor te vat ...*

Skoolhoof PL is van mening dat dit van kardinale belang is dat hy en sy personeel so wyd as moontlik oor die onderwys lees, en vertel dat hy bykans al John Maxwell se boeke oor leierskap gelees het, en verdere kennis rakende onderwys-aangeleenthede by konferensies bekom. So het hy byvoorbeeld oor 'n periode van 20 jaar, elke jaar sy vakbond se nasionale skoolhoofdesimposium bygewoon, en ook verskeie kere oorsee gereis om onderwyskonferensies, waarvan vyf ICP konferensies (International Confederation of Principals) bygewoon. Oor sy reise sê hy:

*Ek leer baie by die konferensies ... bring nuwe idees terug ... sien dan of dit kan werk. Ek hou ook baie van reis ... ek is soos 'n ou wat heeltyd met sy oë steel ... ek sien baie goed wat miskien nie met skool verband hou nie ... maar op 'n manier bring ek dit in verband en bring dit skool toe ... ek hou daarvan om die wêreld te sien ... en my skool 'n beter plek te maak ...*

Skoolhoof PL oor waar hy grootgeword het en sy familie-agtergrond:

*In [dorp se naam] ... baie arm groot geword ... my pa het op die spoorweë gewerk ... later was hy 'n bou inspekteur ... my ma was 'n gewone sekretaresse.*



Skoolhoof ST het aan 'n onderwyserskollege gestudeer en het 'n onderwysertifikaat en 'n onderwysdiploma verwerf. Hy was nooit tot enige leierskapsposisie by 'n skool verkies nie. Hy is van mening dat dit moontlik as gevolg van sy klein portuur of kort lengte was. Skoolhoof ST het egter leidende rolle in skoolkonserte en binne sy skool se akademie gespeel. Daar was tye wanneer die opvoeders afwesig was en hulle het hom gevra om *die klas vir die hele dag besig te hou*, en hy meld dat die opvoeders hom dikwels gevra het om moeilike of ingewikkelde konsepte of gedeeltes van die lesse, *op sy manier* aan sy klas te verduidelik.

Oor leierskap sê skoolhoof ST:

*... ek sien nie myself as 'n leier nie ... maar dit is vir my belangrik ... om my personeel se leierskapsvermoë of leierskapskapasiteit te ontwikkel ...*

Skoolhoof ST sê hy is baie lief om te lees, en belig die boek *Teach Like a Champion* wat hy veral waardevol gevind het met die oog daarop om sy onderwyspraktyke te verbeter. Hy het nog geen internasionale konferensies bygewoon nie, maar het twee keer oorsee gereis, wat die besoek aan Indië en 'n pelgrimstog na Mekka ingesluit het. Skoolhoof ST meld die volgende oor waar hy grootgeword het en sy familie-agtergrond:

*Ek is in dieselfde buurt gebore as waar my skool is (waar hy sy skoolloopbaan begin het en waarvan hy nou skoolhoof is.) ... my ma en pa kom van Indië ... hulle het in die vroeë 1940's na Kaapstad geïmmigreer ... ek is in die 1950's gebore ... is die oudste van ses kinders. My ma kon nie lees of skryf nie ... maar dit het nie beteken dat sy nie intelligent was nie ... toe ek in 1959 in Sub A (Graad 1) begin het met skool ... kon ek nie Afrikaans praat nie want ek was 'n Indiër ... en die skool was net Afrikaans. Toe ek in die middag by die huis met my boeke gekom het ... ek was so geïnteresseerd in boeke ... en het sommer dadelik 'n liefde vir lees ontwikkel. Ek het my skoolleesboek vir my ma geles ... ek onthou nog hoe ek Sus en Daan vir haar geles het! My ma het by my gesit ... als wat ek geles het ... het my ma herhaal ... sy het toe saam met my begin leer lees. Toe sy in Suid-Afrika aangekom het, kon sy nie 'n woord Afrikaans of Engels verstaan nie ... sy het tussen bure gewoon wat net Afrikaans kon praat ... maar sy het Afrikaans en Engels geleer ... sy is nou 90 jaar oud ... is nog baie gesond!*



#### 5.2.4 Hoe transformerende leierskap die inkoop en samewerking van hul skoolbestuurspan (SBS) en skoolbeheerliggaam (SBL) bewerkstellig

In die volgende afdeling kyk ek na hoe die twee skoolhoofde hul *transformerende* leierskapspraktyke, by die *interseksie van die velde* van die SBS en die SBL aanwend, asook hoe diep hul transformerende *leierskapsinvloede* hul skole *penetreer*. Ek is van mening dat dit belangrik is dat skoolhoofde sterk leiding moet neem en deur die effektiewe aanwending van hul leierskapspraktyke verseker hulle dat die SBL'e se *beheer*-velde en die SBS'e se *bestuurs*-velde duidelik afgebaken én beskerm word, en dat elke komponent vertrouwd is met hul pligte en verantwoordelikhede soos dit deur die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW, 1996) en Personnel Administrative Measures (PAM, 2016) uiteengesit word. Indien 'n skoolhoof nalaat om dit te doen, kan dit tot situasies lei waar daar onnodige spanning en konflik teenwoordig is, en wat die *effektiwiteit* en *funksionering* van skole in die wiele kan ry. Dit kan ook tot sekere situasies lei waar die SBS'e en SBL'e besluit om hul getalle, *modus operandi*'s of hul agendas te gebruik om skoolhoofde te probeer domineer, of hul gesag te ondermyn.

Leithwood en Jantzi (2006) is van mening dat skoolhoofde wat sterk *transformerende* leiers is, as gevolg van hul unieke *leierskapsvaardighede* beter toegerus sal wees om beide die *bestuur*- (SBS) en *beheer*- (SBL) komponente van die skool as 'n *bedrewe eenheid* saam te snoer.

Volgens my gesprekke met van lede van die SBS'e en wat uit my observasies blyk, is dit klaarblyklik dat skoolhoof ST 'n *deursigtige* en *deelnemende* benadering tot sy SBS en SBL het en hy kry goeie samewerking van elke lid. Hy bied hulle ook die geleentheid om beleide en stelsels te bevraagteken en indien nodig met nuwe idees na vore te kom. Volgens hom lê die krag van sy skool opgesluit in:

*My SBS werk baie nou saam met die SBL ... dit is hier waar dinge gebeur ... dit is hier waar besluite geneem word ... dit is hier waar die skool se leierskap gevestig word ... almal word as leiers beskou en almal moet voel dat hulle 'n bydrae lewer om die skip in die regte rigting te stuur ... ons werk almal saam ... dis ons taak om saam ... die skool se visie, missie en doelwitte te bereik.*

Skoolhoof PL het 'n goeie werksverhouding met die SBL oor jare opgebou, en wat daartoe bydra dat sy drome en ideale wat hy vir sy skool koester, veel makliker bereik word. Op 'n vraag hoe het hy dit regkry antwoord hy:

*Ek werk baie goed saam met die SBL ... hulle weet wat hul terrein behels ... die lyne is getrek ... as daar tekens is dat die SBL wel oor die lyne wil beweeg ... dan stop ek die vergadering ... dan sê ek ... don't go there ... julle is buite orde ... dit is nie julle werk nie. Jy moet dit nie toelaat nie ... daar moet 'n lyn wees. Jy hoor gereeld hoe skoolhoofde oor hulle SBL'e praat en kla ... die probleem ontstaan ... want die skoolhoofde laat dit toe! Die SBL moet presies weet wat hul funksie is ... dis beheer ... en die skool moet presies weet wat hulle moet doen ... dis bestuur ... as almal dit weet ... dan werk almal lekker saam.*

Skoolhoof PL inspireer en stimuleer sy SBL en ouers voortdurend, en hou hulle op hoogte van verwikkelinge van wat beide in die skool asook in die onderwys gebeur, en bemagtig hulle. Hy verduidelik dat hy:

*... kommunikeer die skool se visie, missie en doelwitte gedurig met die SBL en ouerkorps ... asook die skool se ses waardes met almal ... en as daar iets gebeur .... sê ons dat dit nie reg is nie ... dat dit strydig met die skool se waardes is ... dis hoe ons dink oor die skool en sy visie ... dis ons droom ... ons sê vir mekaar dat ons nie van ons skool se waardes mag afwyk nie ... maar as dit gebeur sê ons ... kom ons kom net weer terug op lyn ... maar ons deel dit baie mooi met mekaar.*

Skoolhoof PL was in sy dertigs toe hy as skoolhoof by 'n konserwatiewe en behoudende laerskool aangestel was, en het uit die staanspoor sy leierskap getoon en sy persoonlike visie en droom vir die skool laat blyk. Soos verwag het hy teenkanting teen sy idees, wat hy vir die skool gekoester het, gekry. Alhoewel hy as persoon vanaf laerskool tot en met tersiêre vlak op vele terreine suksesvol was, is hy, byvoorbeeld, nie ten gunste van prysuitdelings nie. Om dinge vir hom effens te kompliseer, het skool PL 'n geskiedenis gehad waar daar gereelde prysuitdelings plaasgevind het. Hy het die saak met sy personeel bespreek, en het redes verskaf waarom hy uit 'n opvoedkundige perspektief, nie prysuitdelings op laerskoolvlak ondersteun nie, en het verduidelik dat die gemiddelde laerskoolleerder se emosionele ontwikkeling nog plaasvind, en dat prysuitdelings meer negatiewe as positiewe aspekte vir hulle inhou. Hy voer ook aan dat kinders genoeg druk ervaar, en dat hulle net kind wil wees, kan speel en gelukkig wees. Hy volg 'n holistiese benadering tot die onderwys en sê dat kinders eintlik druk op hulself sal plaas wanneer dit nodig is. Dit word beaam deur sy leerders se goeie prestasies op akademiese, kulturele en sportvlak.

Nadat skoolhoof PL sy *filosofie* met sy opvoeders en SBS gedeel het, en hul *inkoop* met die wegdoen van die prysuitdeling verkry het, het hy na die SBL gegaan en hulle ingelig dat “die skool” die prysuitdelings en ander toekenningsaande gaan skrap. Dit was egter 'n dapper besluit, aangesien sy plattelandse ouers vir jare - en miskien om die verkeerde rede - na die jaarlikse prysuitdeling uitgesien het. Hierdie studie was veral geïnteresseerd in *hoe* skoolhoof PL dit reggekry het om so 'n “drastiese koersverandering” te weeg te bring, asook hoe hy die “gesamentlike besluit” aan die SBL oorgedra het, en wat hul reaksie was, aangesien literatuur daarop dui dat binne 'n Suid-Afrikaanse konteks, daar *erge spanning* tussen skoolhoofde, SBL'e en SBS'e kan ontstaan as gevolg van gebrek aan *vertroue* of diverse *werkswyses*, maar veral wanneer die *oorvleueling* van die velde van *beheer* en *bestuur* nie effektief bestuur word nie (Heystek, 1999; 2001; 2004; 2006; 2010). Nadat Skoolhoof PL die prysuitdeling en ander soortgelyke sake op die SBL se agenda geplaas het, het hy sy intensies soos volg aan die SBL oorgedra:

*“Ek sê vir julle [die SBL] ... ek weet nie hoe julle hieroor gaan reageer nie ... maar ek wil vir julle sê ... dat ons onmiddellik hierdie ding [die prysuitdeling] en die top tien onmiddellik gaan stop ... ek vra nie vir julle nie ... maar ek gaan my redes vir julle sê waarom ons dit gaan doen”. Ek het géén debat rondom hierdie aspek toegelaat nie ... hierdie saak het ek en die SBS en opvoeders ... goed deurdink en deeglik bespreek ... ek het besluit dat dit in die beste belang van al ons leerders sal wees.*

Ek het Skoolhoof PL gevra hoe die SBL gereageer het toe hy die kollektiewe besluit rakende die prysuitdeling op so 'n effense *outokratiese* manier aan hulle oorgedra het, en hy het soos volg reageer:

*‘n Mens weet wat is reg ... jy weet wat vir die kind sal werk ... jy moet net sterk staan en weet wat jy doen ... die SBL loop dan saam met jou ... Daar sal altyd iemand wees wat jou gaan kritiseer ... veral daardie SBL-ouers wat gedink het hulle kinders kry pryse. Noudat die SBL die besluit aanvaar het ... vertel daardie SBL-ouers ... wie my gekritiseer het ... nou vir ander ouers hoe goed dit werk ... en hoe gelukkig hul kinders nou by die skool is.*

Ek het skool PL se SBS en SBL hieroor gepols. Wat beduidend was, was hoe die twee groeperinge die skoolhoof se “outokratiese oomblikke” ervaar en sy leierskap aanvaar. 'n Lid van hul SBS het soos volg gereageer:

*Mnr [PL] is 'n uitstekende skoolhoof, ons respekteer hom en die kinders is baie lief vir hom. Ja, daar is tye wanneer hy soms outokraties optree, maar dan is daar ook tye wanneer hy demokraties of laissez faire is. Sy sterkpunt is dat hy almal opgewonde maak ... neem almal saam met hom ... hy is 'n visionêre leier wat ons almal vorentoe neem.*

'n Lid van die skool PL se SBL het soos volg gereageer:

*Ons het 'n uitstekende skoolhoof en werk goed saam met hom. Ons SBL beskou hom net soos in besigheid ... as the chairman or CEO of our board. Daar is tye wanneer hy besonder reguit met ons is ... ons verstaan hom ... weet ook dat sy bedoelinge vir die kind en skool goed sal wees. Ons mors nie ons tyd in SBL vergaderings nie ... ons skool kan nie stilstaan nie ... ons luister na hom [skoolhoof PL] en besluit saam wat gedoen moet word ... dan doen ons dit.*

Die leerder staan sentraal tot skoolhoof PL se besluitneming, en omdat hy te alle tye poog om die omstandighede of die omgewing vir sy leerders te verbeter, verkry hy makliker die samewerking en ondersteuning van ander. Tydens observasies by die skool, het ek waargeneem hoe die skoolgemeenskap, die skoolhoof PL se besluitneming vertrou en hom respekteer. Skoolhoof PL is ook ontvanklik en verwelkom nuwe idees of voorstelle. Hy verduidelik:

*Ons kinders wat sport speel ... kry 'n briefie van die skool voor elke wedstryd ... om te sê teen wie en waar hul kinders speel... op 'n stadion het ouers oppad na die velde verdwaal ... toe kom 'n SBL-ouer en maak 'n voorstel ... sy sê dat meeste ouers slimfone of GPS devices het .... en nou sluit ons die wegstrook se GPS coordinates in by die briefie ... almal is nou gemaklik en betyds. Hierdie fantastiese info wat ons van die SBL-ouer gekry het baat almal ... dit het nie van ons, of die SBS gekom nie ... maar nou doen ons dit ... dit was a great voorstel.*

Skoolhoof ST het 'n hegte en gesonde verhouding met sy SBL ook oor baie jare opgebou. Sy benadering tot sy SBL, en veral hoe hy die samewerking en ondersteuning van die SBL verkry, verskil egter van hoe skoolhoof PL met sy SBL kommunikeer, dog is skoolhoof ST se werkswyse effektief:

*Sekere lede van die SBL het al my gesag probeer uittart of toets ... hulle het gedink dat hulle my kon hiet en gebied ... ek het dit dan aan almal baie duidelik gemaak ... dat ek nie hier die enigste prinsipaal is nie ... ons is almal tesame die prinsipaal! Julle is nie hier om 'n baas te wees nie ... ek sê vir hulle ... julle is hier om die skool te laat werk! Dis julle werk! Ek vra hulle om te dink oor dit waarna ons almal tesame moet strewe ... dat hulle daaroor en die skool se toekoms moet nadink! Ek sê vir hulle dat ons almal na uitnemendheid moet strewe ... ons moet daarna strewe om ons leerders voor te berei ... om goeie landsburgers te word ... wat waardevol vir hul gemeenskappe en ons land in die toekoms kan wees.*

Skoolhoof ST het 'n unieke mens-mens-verhouding opgebou en deurdaar verkry hy die inkoop en samewerking van sy SBL, SBS, personeel, leerders en ouers. Hy verduidelik dat hy:

*... praat gereeld met almal oor hul persoonlike of familiesake ... ek vra hulle uit ... en waar nodig bied ek my hulp of ondersteuning aan ... my personeel het nooit ooit vir my nee gesê nie ... as daar 'n funksie is ... is almal daar ... hulle sal te skaam wees om vir my nee te sê ... want hulle weet dat ek vir hulle en die skool omgee ... ons gee vir mekaar om ... ons help en ondersteun mekaar.*

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude en observasies by die twee skole het ek agtergekom dat die twee skoolhoofde se invloed tot diep in hul skole penetreer. Hulle invloed is nie net tot die skoolhoof se kantoor, administratiewe gebied of voorportaal beperk nie, maar penetreer die klaskamers, gange, skoolterrein, administratiewe kantore en stoorkamers. Verder is hierdie twee skoolhoofde baie sigbaar op hul skoolterrein, en wanneer hulle hul rondtes doen, kommunikeer hulle gereeld met hul leerders, opvoeders, werkers, ouers of besoekers wat die skool besoek. Hierdie sigbaarheid en teenwoordigheid van hulle staan in die literatuur bekend as *managing by walking around* (MBWA), en dit bied hulle eerstehandse inligting met betrekking tot die “hartklop” van hul skole. Daar is ook 'n gemoedelike atmosfeer in beide skole en die afwesigheid van vrees wat normaalweg geassosieer word met die posisie van die skoolhoof, is nie by hierdie twee skole waarneembaar nie, en dit word gestaaf deur die leerders wat na die skoolhoofde toe hardloop, hulle drukkies gee, of net kom staan en gesels. Dit geld ook vir die personeel en ouers verbonde aan hierdie twee skole wat die vrymoedigheid neem om met die skoolhoofde gemaklik in gesprek te tree. Ek het die observasies by die twee skole uiters waardevol gevind, veral gesien in die lig van hoe die opvoeders en leerders met my openhartig oor hul skole kom praat het. Deurgaans was hulle opgewonde oor die ruimtelike projekte wat by

hulle skole tot stand gebring word. By skool ST het 'n seun na my toegekom en die volgende met my gedeel:

*Our principal is a maths boffin, he loves maths and we love him ... you see all these colourful things on the walls [Wiskundige diagramme, formules en definisies wat kleurvol oral op die skool se mure uitgebeeld word.] helps us to do well at school.*

Ek het by skool PL tydens die aanbreek van 'n pouse verby 'n skugter dogtertjie en haar maatjie gestap wat op pad was om in 'n boomhuis te klim. In die gesprek wat toe gevolg het, het hulle vir my vertel hoe lekker dit by hul skool is, en dat hulle soggens nie kan wag om skool toe te gaan nie, “want daar is so baie lekker dinge om te doen”. Sy vertel verder:

*As my maatjie [die skugter dogter] hartseer is, dan gaan klim ons in die boomhuis ... dis lekker stil daar ... niemand baklei met ons nie ... daar's nie geraas nie ... ons speel net met ons poppies.*

Die ontwikkelings- en sosiale behoeftes van leerders by beide skole word danksy die twee skoolhoofde se intuïtiewe of instinktiewe ruimtelike skeppingsvermoë grootliks bevredig. Dit skep ook 'n rustige klimaat en wat help dat die leerders tydens pouse in die verskillende ruimtes kan ontspan of net ontlaai en dan weer verfris en met die regte gesindheid en energie na hul klasse toe terugkeer. Die feit dat beide skoolhoofde hul skoolterreine as een groot leeromgewing geskep het, lewer 'n noemenswaardige bydrae tot hul skool se gedrag, dissipline en suksesse.

Ek het by hierdie twee skole waargeneem hoe die twee skoolhoofde se werkswyses ook van mekaar s'n verskil, en het kennis geneem dat elkeen op hoogte van hul skool se kurrikulum is en hoe elkeen persoonlik seker maak dat dit korrek geïmplementeer word. Verder is die twee skoolhoofde op hoogte van die klaskamerpraktyke wat in hul skole plaasvind, en ontvang gereeld terugvoering van hul SBS-lede met betrekking tot die *interne moderering* wat in hul skole plaasvind. Wat egter opmerklik is, is dat die skoolhoofde die SBS-lede ook verantwoordelik hou om toe te sien dat opvoeders se klaskamerpraktyke, deur middel van toepaslike pedagogie, metodologie en assessering, op standaard is, en dat hulle voortdurende aandag aan die *voorgestelde* dimensie (mental space) van hul leeromgewings verleen.

Skoolhoof PL het 'n kenmerkende *transformerende* leierskapstyl wat tot in die hart van sy skool se onderrig, naamlik die *klaskamer* penetreer, en wat hy as die belangrikste *fisiese* ruimte in sy skool beskou. Hy spandeer verskeie lesure per dag om die skool se verlangde klaskamerpraktyke te monitor. Na afloop van sy besoeke, maak hy van die geleentheid gebruik om aan sy opvoeders *terugvoering* rakende sy besoeke te gee, maar terselfdertyd gebruik hy die geleentheid om sy opvoeders *individueel én intellektueel te stimuleer*. Sekere opvoeders, met wie ek tydens waarneming by die skool gesels het, het my ingelig dat hulle ook hul skoolhoof na hul klasse nooi om na hul lesse te kom luister, en sien uit na sy terugvoering, aangesien hulle dit as 'n “groeigeleentheid” beskou. Skoolhoof PL beskou sy gereelde besoek aan sy skool se *enjinkamer*, naamlik die klasse, soos volg:

*Ek doen elke jaar formele klasbesoek ... vir 'n volle periode ... waar die mense [opvoeders] vir my moet klasgee ... jy kan egter nie na net 'n halfuur presies bepaal wat in die klas aan die gang is nie .... maar daardie klasbesoek gee my 'n goeie idee wat in die klasse aan die gang is ... ek kyk na die onderwyspraktyke ... daarna roep ek die opvoeders individueel in en bespreek dit wat ek in die klas waargeneem het met hulle ... daarna roep ek die hele graad ... en bespreek elke klasbesoek met almal ... asook hul departementshoof ... wat ek waargeneem het ... ons praat voor almal oor elkeen se les ... en gee terugvoering ... die personeel like dit.*

Volgens die navorsing wat Hattie (2012) gedoen het en wat in *Visible Learning for Teachers: Maximising Impact on Learning* gepubliseer is, is *terugvoering* die veranderlike wat die grootste impak op *leer* en *onderrig* in skole het. Skoolhoof PL is bekend daarvoor om “ongefiltreerde terugvoering” aan sy personeel te gee. Op 'n vraag hoe sy personeel sy “direkte” terugvoering ervaar en of hulle dit vrees, het hy soos volg geantwoord:

*Nee ... niemand is bang nie .... ek gee voor almal terugvoering ... ek praat oor al die sterkpunte ... sê vir hulle die swakpunte wat ek waargeneem het ... aan die einde van elke klasbesoek gee ek terugvoering ... ek vra hulle of hulle gemaklik met dit is ... of ons met dit moet voortgaan [met die klasbesoeke] ... en elke keer sê hulle ... dat hulle wil hê dat ek met dit moet voortgaan. Ons doen dit eintlik op 'n lekker manier en as jy dit so doen ... die goeie goed wat ek byvoorbeeld van onderwysers A of B sê ... hoor almal dit ... die ander hoor die goeie praktyke .... en hulle gaan uit en probeer dit ... die negatiewe*



*goed word gehoor en verdwyn eintlik ... want die goeie goed ... die goed wat werk ... kry aandag.*

Op 'n vraag hoe kry skoolhoof PL terugvoering van dit wat in die klasse gebeur wanneer hy byvoorbeeld vir tye nie die klasse kon besoek nie, was sy reaksie soos volg:

*Ek kyk ook baie goed na die notules van die afdelingsvergaderings ... ek haal sekere dinge uit ... en deel dit met die res van die personeel ... dan beseft hulle ... hierdie ou was nie by die vergadering nie ... maar sjoe ... hy weet presies wat daar bespreek is ... wat aangaan en wat daar gesê word. As ek iets wil weet ... sal ek sommer sê ... wie het hierdie besluit geneem ... sê vir my hoe het julle by hierdie besluit uitgekom? Ek maak seker dat ek weet wat in die skool aangaan.*

Alhoewel Skoolhoof ST se werkswyses van die van skoolhoof PL verskil, het sy invloed min of meer dieselfde penetrasiediepte as skoolhoof PL sin. Waar skoolhoof PL hoofsaaklik *formele* besoeke aan klaskamers bring, met die doel om klaskamerpraktyke te evalueer en dan ondersteuning te bied, is skoolhoof ST se klaskamer besoeke meer *informeel*, en hy besoek klasse nie om net na lesse te luister of dit te evalueer nie, maar eerder om bydraes tot 'n betrokke les te maak en kontak met die leerders te maak. Skoolhoof ST beskou sy besoeke aan die klasse soos volg:

*... ek besoek die klasse om die leerders te stimuleer ... ek vra hoër kognitiewe vrae ... ek moedig hulle aan om vrae te vra ... ek moedig hulle aan om nuut te dink ... om met nuwe idees of metodes na vore te kom.*

Skoolhoof ST se *instruksionele* leierskapsbenadering, sy kort en kragtige bydraes tydens informele klasbesoeke, en die demonstrasielesse wat hy tydens personeelontwikkelingsessies vir sy personeel bied, om spesifieke aspekte van lesaanbiedings te demonstreer, veral hoe opvoeders lesse meer *interessant* en *opwindend* kan maak, lewer 'n belangrike bydrae tot sy skool se akademiese suksesse.

Beide skoolhoofde het 'n fyn aanvoeling vir die *onsigbare* en reken dat hul *intuisie* hulle nie maklik in die steek sal laat nie. Skoolhoof PL som dit op:



*Dis my gut ... ek voel dit sommer aan ... daar is sekere goed wat ek vir my adjunkhoof kan gee om te doen .... dan is daar ander goed wat ek weet ... ek voel dit sommer ... dat ek dit liefs self moet bestuur ... in die end was dit die beste besluit.*

Skoolhoof ST maak ook staat op sy goed ontwikkelde intuïsie, soos in sy stelling hier uitgebeeld:

*Daar is baie kere ... wanneer jy 'n oplossing vir 'n probleem soek ... jy vind die antwoord nie in 'n boek nie ... ook nie op 'n ander plek nie ... jy maak eerder staat op jou voorgevoel ... of intuïsie ... my personeel vra my hoe weet ek van sekere goed ... al was ek nie daar nie ... ek voel dit net aan ...*

Alhoewel beide skoolhoofde se leierskapspraktyke en leierskapstyle sterk ooreenkomste met Leithwood en Jantzi (2006: 205) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel* toon, is daar tog situasies waar hulle “intens autokraties”, of “intens demokraties” na gelang van 'n spesifieke situasies, mag optree. Hierdie tweespalt kom voor in die volgende verduidelikings van Skoolhoof PL:

*Daar is tye wanneer jy as skoolhoof outokraties iets moet besluit ... kyk jy moet boldness hê ... jy moet partykeer in daardie leierspanvergaderings ... ons is agt ... dan is daar sekere tye wanneer ek agterkom dat die sewe ander leiers nie almal reg is nie ... dan besef ek sjoe ... nou is ek alleen ... dan sê ek vir hulle wat gedoen moet word ... die buck stops here ... ek moet uiteindelik die verantwoordelikheid daarvoor vat.*

*Dan is daar tye wanneer ek demokraties is ... ek sê vir hulle dat ek nie met hierdie een saamstem nie ... maar ek gaan ek saam met hulle ... as dinge goed uitwerk ... gaan ek terug na hulle toe ... en sê hulle ... great stuff ... julle was reg!*

*Wanneer ek soms outokraties was ... sê die personeel vir my ... dankie tog meneer dat meneer die finale besluit geneem het ... dit was tog die regte een.*

Beide skoolhoofde moedig hul opvoeders aan om leiding te neem met die aanbod van skoolfunksies, waarby hulle nie net hul ouers nie, maar die breër gemeenskap betrek om fondse vir hul skole te bekom. Die gelde wat hulle op die wyses bekom, word hoofsaaklik vir die betaling van addisionele poste en ruimtelike ontwikkelingsprojekte aangewend. Skoolhoof PL

het ook op hierdie wyse fondse vir die bou van woonstelle op sy skool se terrein bekom, met die doel om jong en dinamiese opvoeders en ervare SBS-lede na die skool te lok (Sien Addendum A: foto's 88-89). Verder gebruik beide skoolhoofde fondsinsamelingsprojekte om groepsamehorigheid onder die ouerkorps uit te bou, en nooi hulle gereeld gassprekers skool toe om oor relevante onderwysaangeleenthede met hul ouers en personeel te kom gesels.

### 5.2.5 Skoolhoofde se bemoeienis met die skepping van fisiese ruimtes

Die hoofvrae wat ek in hierdie afdeling aan die twee skoolhoofde met betrekking tot die skepping van *fisiese* ruimtes gevra het is: Hoe het hulle die *fisiese* ruimtes, wat hulle met hul aanstelling as skoolhoof geërf het, beskou? Was hulle met die gegewe ruimtes tevrede? Het die ruimtes vir hul skole gewerk? Indien nie, wat het hulle beplan om te doen? Hoe het hulle nuwe ruimtes geproduseer, en watter prosesse het hulle betrek om *skoolruimtes* in uitnodigende, inspirerende, kreatiewe en produktiewe *leeromgewings* te omskep? Watter *fisiese* ruimtes is vir hulle die belangrikste en hoe reageer die gebruikers teenoor die nuutgeskepte ruimtes?

Die twee skoolhoofde se antwoorde hierop was ryk in betekenis, dog by tye het dit aansienlik van mekaar s'n verskil, heelwaarskynlik weens die feit dat hul werksomstandighede, lewensgeskiedenis en die kontekste van beide skole wesenlik van mekaar verskil. Skoolhoof PL het egter die *fisiese* ruimtes as moontlike opvoedkundige hindernisse beskou, wat in sy pad gestaan het om produktiewe leeromgewings te skep en verkondig dat: “... *die ruimtes wou nie vir ons werk nie ... ons móés dit verander.*”

Skoolhoof ST was egter meestal gewoond aan die beknopte *fisiese* ruimte by sy skool, aangesien hy die grootste gedeelte van sy lewe by dieselfde skool deurgebring het. Hy was eerstens 'n leerder, en nadat hy sy tersiêre opleiding voltooi het, is hy as opvoeder by dieselfde skool aangestel, waar hy sy eerste akademiese jaar begin het, waarna hy deur die range van die SBS, tot by die pos van skoolhoof gevorder het. Wat egter opvallend is, toe hy die verantwoordelikhede kry wat met die pos van skoolhoof verbind is, het hy vir die eerste keer 'n daadwerklike poging aangewend om die *fisiese* ruimte te probeer verbeter. Die vraag waarom het hy so lank gewag het om iets aan die fisiese ruimte, of iets aan die skool se infrastruktuur te doen, kon nie in hierdie studie verklaar word nie. Daar is ook geen bewyse dat hy as adjunk-skoolhoof iets gedoen het om sy voorganger te probeer oorreed of te probeer beïnvloed, om iets aan die ruimte te doen nie.

Skoolhoof ST en skoolhoof PL het egter, nadat hulle pas in hulle nuwe poste as skoolhoofde aangestel was, vanuit die staanspoor pogings aangewend om hul skole se ruimtelike behoeftes aan te spreek, deur prosesse in werking te stel wat hul skole se *fisiese* ruimtes - al is dit hoe beperk - in *produktiewe leeromgewings* te omskep. Hulle wou ook die skole se *waargenome* ruimtes (perceived spaces) so benut dat dit 'n *sterk boodskap*, veral waarvoor hul skole en hulle as skoolleiers staan, aan die besoekers met hul aankoms by hul skole uitdra.

Skoolhoof PL voel egter sterker en is meer vokaal rakende die *waargenome* ruimtes by sy skool as skoolhoof ST. Dit is moontlik te danke aan sy vorige belewenis en ervaring as skoolhoof van 'n *plaasskool*, wat in 'n idilliese plattelandse omgewing, en deur pragtige plase en golwende heuwels omring is, en wat tot aan die voeten van 'n bekende bergreeks gestrek het, geleë was. Die *waargenome* of *fisiese* ruimte wat skoolhoof PL daagliks daar beleef het, óf moes navigeer, tesame met die invloed van sy lewensgeskiedenis, het waarskynlik 'n invloed op sy skeppingvermoë van *fisiese* ruimtes bygedra. Hy het sy nuwe en groter plattelandse skool, wat in 'n ander deel van dieselfde provinsie geleë is, se fisiese ruimtes soos volg beskou: “... *die ruimtes was nie nice nie ... sekeres was net te horrible ... ek moes dit verander ... moes dit verbeter*”.

Nadat ek gesprekke met beide skoolhoofde gevoer, en observasies by hul skole voltooi het, het ek tot die gevolgtrekking gekom dat beide hul *unieke* en *eiesoortige* aanvoeling vir ruimte ontwikkel het, en dat elkeen van hulle ruimte *instinkties* produseer, om 'n spesifieke doelwit te bereik. Voordat hulle nuwe *fisiese* ruimte skep, moes hulle eerstens die *inkoop* en *ondersteuning* van hul opvoeders en SBS bewerkstellig, en daarna die beoogte projek(te) aan die SBL (ouermandaat) volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, met wysigings vir goedkeuring voorlê. Sou die ruimtelike projekte omvangryk en opvoedkundig van aard gewees het, kan hulle ook by die onderwysdepartement vir moontlike addisionele finansiële steun, aanklop.

Beide skole se SBS'e en SBL'e is van mening dat dit hul skoolhoofde is wat die ruimtelike projekte by hul skole inisieer en dryf en wat ander aanmoedig om daarmee betrokke te raak. 'n Lid van skool ST se SBS het hierop uitgebrei: “ons skoolhoof is die man met al die [ruimtelike] planne”. Skool PL se personeel daarteenoor het hul skoolhoof se planne, wat hy eers aan hulle vir bespreking, voor die implementering daarvan voorhou, hul eie gemaak. Die manier hoe hy sy ruimtelike idees voortdurend met ander bespreek en hul opinies, voorstelle of terugvoering verwelkom, is kenmerkend van 'n transformerende leier. 'n Senior lid van skool PL se SBS heg

baie waarde aan sy skoolhoof (PL) se ruimtelike projekte en koppel dit direk aan hul skool se prestasies en die geluksvlakke by hul skool:

*Meneer [Skoolhoof PL] maak ons almal baie opgewonde oor sy space projects ... ons geniet dit om saam met hom daaraan te werk ... ons wil elke dag vir ons kinders 'n onvergeetlike leerervaring bied ... dit moet vir hulle [leerders] hier by die skool lekker wees ... maar jy moet eers die space regkry.*

Die twee skole ter sprake was gedurende die apartheids-era gebou, en volgens die amptenary van die dag moes 'n skool net *funksioneel* wees – die klaskamers moes mure (nie almal was baksteen nie), vensters, deure en 'n dak gehad het (nie alle skole het plafonne gehad nie) – en “binne daardie houters” moes opvoeders tussen 35 en 40 leerders onderrig (Nespor, 1997). Die kleur van die klaskamermure en die linoleum-vloertëels was die tipiese mistroostige grys kleur wat die regering van die dag as hul standaard kleur beskou het (Burger, 2013:101). Die twee skoolhoofde het instinktief besef dat die *fisiese* ruimtes wat hulle *geërf* het, nie vir hulle óf hul skole sou werk nie, en dat dit ook nie vir hul leerders óf hul opvoeders se geestelike welstand of motivering goed sou wees nie. Beide van hulle was egter van mening dat die toestand van geërfde *fisiese* ruimtes, die potensiaal gehad het om *kreatiwiteit* óf *inisiatief* wat hulle in hul skole wou ontsluit, te demp.

Aangesien beide skoolhoofde besonder passievol, toegewyd en ambisieus is, het hulle dadelik daarvan begin werk maak om hul skole se *fisiese* ruimte te verbeter, of soos skoolhoof ST dit beskryf, “to change it for the better”. Skoolhoof PL beskryf sy ervaring met sy skool se *fisiese* ruimte:

*Dit het nie my nie laat welkom voel nie ... ek het nie van die voorportaal gehou nie ... nie eens die gange nie ... ook nie die klaskamers nie. Jy mag dit miskien nie besef nie ... die buite areas ... is net so belangrik soos die klaskamers ... ek het van niks gehou nie.*

Dit het deurgaans geblyk dat daar nie 'n enkele aspek van die skool was waarmee skoolhoof PL tevrede was nie. Dit het my genoodsaak om 'n opvolgvraag te vra: “Watter spesifieke area binne die *fisiese* ruimtes by jou skool, sou jy sê het nie gewerk nie, of watter aspekte daarvan sou jy sê het dringende aandag of verandering nodig gehad?” Skoolhoof PL het geantwoord:

*Die hele skool het nie gewerk nie ... dinge was nie reg nie ... die personeelkamer was op die verste hoek van die skool ... weg van die administratiewe kantore en klaskamers ...*

*kleedkamers was nie naby die sportvelde nie ... die skool het nie nice areas gehad waar die kinders kon speel nie ... die onderwysers het nie 'n kamer gehad waar hulle hul aantekeninge of dokumente kon afrol nie ... ouers het nie 'n plek gehad om saam met die onderwysers te braai nie ... niks het gewerk nie ... niks was prakties nie!*

Ek het skoolhoof PL gevra wat die eerste ding was wat hy verander het, en sy antwoord was:

*Toe ek daar kom [by sy nuwe skool] was dit die afrolplek. Dit het fotokopieerders ... daardie risographs en al daardie ander goeters gehad ... dit wat 'n onderwyser veronderstel is om te gebruik ... dit alles was net onder die trappe opgestapel ... dit het wel 'n deur gehad ... dit was donker ... het geen vensters gehad nie ... dit was 'n horrible plek om in te wees ... en natuurlik om in te werk.*

Al is skool ST letterlik tussen huise in 'n laermiddel- en werkersklaswoonbuurt vasgepen, kan 'n mens tog sy skeppende hand daarin raaksien (Sien Addendum A: foto's 3, 4 & 6). Hy het besef dat die enigste uitweg wat hy het, was om sy skoolterrein, en dus die leeromgewing, te vergroot. Hy het sy *transformerende* leierskapspraktyke ingespan en met die aangrensende huiseienaars, asook met die onderwysdepartement te gaan onderhandel rakende die aankoop van huise aangrensend aan die skool. Sy vindingryke idees, en vermoë om met mense te werk en ook te kommunikeer, het daartoe bygedra dat 'n familie hul huis aan die skool verkoop het (Sien Addendum A: foto's 13 & 14). In samewerking met sy skoolgemeenskap en die onderwysdepartement is die huis in 'n relatiewe kort periode, sonder 'n verband, afbetaal. Op 'n vraag hoe hy die fondse en samewerking van mense bekom, asook hoe 'n huis in so 'n relatiewe kort periode afbetaal kon word, was sy antwoord:

*... mense weet waar my hart sit ... mense weet dat my skool en gemeenskap my alles is ... niemand sal vir mnr [skoolhoof ST] nee sê nie ... die eienaar [van die huis] het gesê ... die familie het besluit ... dat as mnr [skoolhoof ST] sou vra om die huis te koop ... sal hulle dit slegs aan hom en die skool verkoop.*

Hierdie gebaar van die huiseienaar wat sy huis slegs aan die skool wou beskikbaar stel, is waarskynlik te danke aan die vertroue en respek wat die gemeenskap vir skoolhoof ST oor jare opgebou het. Ek is van mening dat sulke beweegredes heelwaarskynlik ook te make het met die feit dat die skool 'n Moslem-skool is, en hulle van mekaar verwag om *skoling* en *kennis* met eerbied en respek te benader. Dit was vir my egter interessant toe skoolhoof ST sy skoolgemeenskap se Imam (Moslem-priester) na die fokusgroepvergadering saamgebring het. Al

was die Iman nie genooi nie, het ek die geleentheid raakgesien om vrae ook aan hom te stel. Ek was veral daarin geïnteresseerd om te verstaan hoe Moslems deur middel van hul eiesoortige praktyke en kultuur, skole ondersteun en ook leeromgewings help skep. Volgens skoolhoof ST beskou Moslems onderwys en kennis as heilig. Die Imam het verduidelik dat:

*... Prophet Mohammed has come with a divine revelation ... ikra [Moslem term wat letterlik 'lees' beteken] and it is our school's belief ... that you need to be able to read ... to investigate ... to do research ... and need to know yourself before you know Creator or fellow [human] beings ... knowledge is sacred ... and that when you're in search of knowledge ... it becomes a journey from the cradle to the grave ... that is the essence of the sacredness of knowledge and schooling.*

Die Imam is van mening dat die Moslem-geloof 'n groot bydrae tot die leerders se akademiese prestasie, toewyding en dissipline speel. Hy is van mening dat die daaglikse Moslem-gebede en die leerders se verpligte *memoriserings* van gedeeltes uit die Heilige Koran, die leerders met hul lees- en leerwerk help, asook om feite te herroep en weer te gee. Die Imam brei uit:

*Knowledge is like the sea ... there is no end to it ... we have experienced that memorisation develops the mind ... when we pray also ... we pray everyday at school ... it brings discipline to the child because he is now concentrating at school ... and when he is in class ... his mind brings discipline to him ... because he knows ... he is standing in front of God.*

Tydens my gesprekke met verskillende rolspelers by skool ST, het ek die invloed wat die Moslem-geloof op die skool het, eerstehands ervaar. My semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepvergadering en observasies het toevallig met die *Rhodes-Must-Fall* en *Fees-Must-Fall* studenteprotesoptogte wat regoor Suid-Afrika plaasgevind het, saamgeval. Hierdie studenteprotesoptredes wat belangrike griewe van studente tot die publiek se aandag gebring het, het ook etlike miljoene rand se skade aan die *infrastruktuur* én *fisiese ruimtes* van tersiêre instellings aangerig, en het egter die twee Moslem deelnemers erg ontstel, en skoolhoof ST verwoord dit soos volg:

*You can see the era that we are living in ... we look at how they [students] are dismantling certain sacred places ... places that we go to ... to seek knowledge ... how they are burning and breaking down such sacred institutions ... those who are doing it ... are definitely not good citizens.*

Skoolhoof ST het vroeër gesê dat voordat 'n persoon 'n Moslem kan word, moet hy of sy eers 'n goeie landsburger wees, wat moet poog om opvoedkundige inrigtings, wat Moslems as heilige plekke beskou, te respekteer en in stand te hou. Ek het waargeneem hoe hierdie ingesteldheid, tesame met 'n sterk godsdienstige inslag by skool ST, die skoolkultuur en skoolklimaat bevorder en op goeie akademiese uitkomst uitloop.

Aangesien skoolhoof ST lank aan sy skool verbonde is, en gedurende hierdie tyd gesonde vertrouensverhoudinge opgebou het, is dit vir hom makliker as skoolhoof PL om die inkoop en samewerking van sy SBS en SBL te verkry. Dit was veral met die aankope van die huis aangrensend aan die skool, waar skoolhoof ST se *transformerende leierskaps*-, maar veral sy *ruimtelike* praktyke grootliks sigbaar geword het. Tydens die omskepping van die nuut aangekoopte huis, het skoolhoof ST 'n leidende rol gespeel om die *fisiese* ruimtes van die huis in inspirerende en dinamiese *voorgestelde* leerruimtes (mental space), met die doel “om die leerders tot in daardie ruimtes te lok”, te omskep. Na afloop van die “koop-afbreek-bou”-proses, het skoolhoof ST seker gemaak dat die huis pragtig geverf word, dat die skool se leuse, waardes asook wiskundige en taalbegrippe oral teen die mure aangebring word, om nie net die nuwe lokale (fisiese ruimtes) mooi te laat lyk nie, maar eerder om die leerders se *verbeelding* en *belangstelling* in die verskillende vakgebiede te prikkel en te stimuleer. Hy het ook 'n *sosiale* dimensie aan die nuwe leeromgewing verleen deur leeshoekies met sagte boontjiekussings (bean bags) strategies geplaas, en om dit meer huislik te maak, het hy kindervriendelike prente teen die mure aangebring, asook dagligluik in die plafon te sit, om natuurlike lig tot in die leerruimtes te laat skyn (Sien Addendum A: foto 12).

Hy het die “dooie” *fisiese* ruimtes, buite die Grondslagfase-afdeling in 'n groentetuin omskep deurdat hy ou motorbande strategies op die terrein geplaas, en groente en blomme daarbinne geplant het (Sien Addendum A: foto 30). Verder het hy 'n kleurvolle speelparkie met klimrame en swaai opgerig, en het bome vir skaduwee geplant. In plaas daarvan om gras te plant, het hy besluit om duursame *groen* kunsgras (“astro-turf”) neer te lê, sodat die leerders van die koue “beton-oerwoudagtige-omgewing” waarbinne die skool vasgevang is, na 'n meer *natuurlike* én *huislike* omgewing kan ontsnap. Dit is skoolhoof ST se *empatie* met ander en sy besonderse *intuïtiewe* aanvoeling vir die skepping van ruimte, en sy vermoë om die geleenthede of potensiaal wat in fisiese leeromgewings opgesluit lê, raak te sien en dan ontsluit, wat tot sy skool se suksesse bydra. Ek het ook waargeneem hoe hy sy eiesoortige transformerende leierskap inspan om fisiese ruimtes in sosiale ruimtes te omskep met die doel om ook sy leerders se *emosionele* en *sosiale* behoeftes aan te spreek en sy skool se *esprit de corps* te bevorder.



Dit was ook opvallend dat beide skoolhoofde baie waarde aan die opknapping van die *fisiese* ruimtes, veral die van die *klaskamers* én *kleedkamers* heg, aangesien hulle van mening is dat dit 'n sterk boodskap uitstuur dat die skool vir hul akademie en persoonlike welstand omgee. Ek het waargeneem hoe die leerders by beide skole eienaarskap van hul klaskamers en kleedkamers neem, en moeite doen om dit skoon en netjies te hou (Sien Addendum A: foto's 33-36). Dit is ietwat teenstrydig met wat 'n persoon normaalweg by 'n openbare skool sou verwag.

Wat my egter by skool ST die meeste opgeval het, was die skoolhoof se pragmatiese en besuinigingsbenadering met die skep van ruimtes, veral hoe hy daarin slaag om deur middel van weldeurdatge aksieplanne en *haalbare* teikendatums, nuwe *fisiese* ruimtes skep. Die aanbring van die “dakligluike” in die plafonne, byvoorbeeld, was wel om opvoedkundige redes gedoen, maar soos hy sê “ook om elektrisiteit te bespaar”. Tydens die droogte wat die Kaap beleef het, het hy besluit om nie net water te bespaar nie, maar om ook 'n estetiese dimensie aan die skool se *fisiese* ruimte te verleen, deur blombakke strategies onder die lugversorgers se water oorlooppype, al langs die skoolgebou te plaas (Sien Addendum A: foto 29). Hierdie aspekte belig skoolhoof ST se transformerende leierskap, wat hy inspan om nie net *fisiese* ruimtes te skep nie, maar in lyn met die beginsels van Lefebvre (1991:38-39) se *ruimtelike triade*, in *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes te omskep.

Die twee skoolhoofde se leierskapsbenadering stem sterk ooreen met elemente van *transformerende* leierskap (Leithwood & Jantzi, 2006:205). Ek het by beide skole ook waargeneem hoe hulle deur middel van duidelike artikulering, die bou van hul skole se visie, die bereiking van skooldoelwitte, intellektuele stimulering, die aanbied van ondersteuning, die modellering van beste praktyke, die daarstel van hoë, maar haalbare verwagtinge, die skep van 'n gesonde skoolkultuur en veral die skep van skoolstrukture wat deursigtigheid en deelname in besluitneming bevorder en 'n klimaat en kultuur ontwikkel, wat bydraes tot die realisering van hul ruimtelike projekte lewer, en op verbeterde akademiese uitslae, uitloop.

Beide skoolhoofde is van nature *assertief*, *gemotiveerd* en *toegewyd*. Hulle beskou hul onderskeie leierskapsrolle as *rigtinggewend* asook *fasiliterend* van aard, en maak van hul kundigheid gebruik om hul skole se SBS'e, naamlik *bestuur* en SBL, naamlik *beheer*, te ondersteun sodat hierdie twee komponente optimaal en in die beste belang van elke leerder en die skool funksioneer. Wat egter opmerklik is, is hoe die twee skoolhoofde deur middel van hul mensekennis, insig én begrip van hoe stelsels werk, min aspekte van die skool aan die noodlot oorlaat. Byvoorbeeld, beide skoolhoofde raak *indirek* betrokke wanneer daar SBL-verkiesings



by hul skole plaasvind, en verseker daardeur dat bekwame én waarde-gedrewe lede uit die skoolgemeenskap (ouers, opvoeders en staatsdienspersoneel), vir hul unieke kundigheid, óf kundigheid wat die SBL sou kortkom, genomineer word, om op die SBL te dien. Soos skoolhoof PL opgemerk het:

*Wanneer 'n beheerliggaam verkies moet word ... moet jy seker maak ... jy as skoolhoof ... dat daar genoeg genomineer is wat kundig is ... en wat die job kan doen. En wanneer daardie mense gekies is ... moet jy hulle toelaat om hulle job te doen. So as hulle 'n finansies ou kies ... moet hy 'n guru wees ... of 'n regs ou ... moet hy 'n guru wees. Jou voorsitter moet 'n regtige manager wees ... hy moet kan manage ... maar jy moet seker maak dat daar clear boundaries is ... hulle manage nie die kurrikulum nie ... dis jou [die skoolhoof] se werk.*

Om die heel beste kandidate, veral vir sy skool se “uitgebreide” SBS te bekom, het skoolhoof PL die SBL oorreed om woonstelle, met besonderse *sosiale* ruimtes waarbinne die personeel sosiaal kan verkeer, op 'n stuk “dooie” fisiese ruimte op die die skoolterrein te bou. Volgens skoolhoof PL, sal sy skool sodoende die “room” van die *arbeidsmark* na die skool kan lok, deur huisvesting teen 'n minimale tarief, en ander monetêre voordele vir hulle te bied. Bo en behalwe die uiters billike huur wat die personeel moet betaal (kry gratis water en elektrisiteit) ontvang elke personeellid by skool PL, volgens Artikel 38A, 'n maandelikse honorarium van die SBL, om hul inkomste aan te suiwer. Hierdie gebaar van skoolhoof PL en sy SBL stuur 'n sterk boodskap uit dat die skool sy personeel waardeer en wat gevolglik tot hoër vlakke van motivering en dienslewering lei.

Nadat die twee skoolhoofde aanvanklik, en binne 'n relatiewe kort periode, 'n gesonde werks- en vertrouensverhouding met hul SBS'e en SBL'e opgebou het, het hulle voortgegaan om hul ruimtelike projekte aan hul skoolgemeenskappe voor te hou. Skoolhoof PL het groot uitdagings hiermee gehad, aangesien sy personeel se stem, vóór sy aanstelling, selde gehoor was, en deur 'n konserwatiewe én outokratiese skoolhoof “ge-regeer” was. Daar was selde sprake van vernuwing, aangesien die vorige skoolhoof net die opdragte van die onderwysdepartement daagliks uitgevoer het, en indien die wind byvoorbeeld die skooldak sou afwaai was die departement uit die vorige politieke bedeling daar om die skade te herstel. Volgens hom was die skool se infrastruktuur nie sy probleem nie, maar wel die verantwoordelikheid van die onderwysdepartement. Skoolhoof PL se werkswyse en siening van ruimte het drasties van die van sy voorganger verskil. Die uitdaging waarmee hy egter te make gehad het, was dat sy

personeel aan sy voorganger se werkswyses gewoon was, maar terselfdertyd kon hulle dit nooit bevraagteken nie. Skoolhoof PL verduidelik soos volg:

*... dit was 'n baie outokratiese skoolhoof ... daar was nog baie van daai ou sisteme in plek ... dis net die reguit lyn or nothing else ... it was just the one way ... die personeel moes tussen swart óf wit kies ... ek het gevoel dat ék dit móét verander ... maar hulle moet voel ... hulle verander dit.*

Skoolhoof PL se personeel was ook nie gewoon om aan deursigtige en deelnemende besluitneming deel te neem nie, dog het hy besluit om eers met hulle te begin deur hul inkoop te verkry deur hulle te vra wat hulle vir die skool wou hê. Hy het toe saam met hulle 'n *nuwe* visie vir die skool opgestel, een wat ook die kollektiewe drome en ideale van sy personeel asook vir die skool sou versinnebeeld. Hy is daarna na die SBL en skoolgemeenskap toe en het dit aan hulle as 'n konsep vir bespreking gaan voorlê. Nadat alle partye 'n geleentheid gehad het om die visie en missie te bespreek of insette te lewer, het die SBL dit goedgekeur.

Soos skoolhoof PL opgemerk het:

*Ek het van die staanspoor beseef dat ek my span [personeel] aan boord moes kry ... ek het met hulle gaan sit en het na hulle geluister ... ons het saam 'n visie vir die skool opgestel ... wat ons wil hê en wat ons wil bereik ... ek het vir hulle gesê dat ek niks alleen gaan doen nie ... ek hulle nodig het ... die pad wat ons saam gaan loop moet met waardes begin ... kom ons besluit die 'ek' is weg ... kom ons besluit ... dat van nou af gaan ons saam besluit.*

Skoolhoof PL kon deur middel van sy *transformerende* leierskapstyl binne 'n relatiewe kort periode die ondersteuning van sy personeel, SBS, SBL en ouergemeenskap hierdeur bekom. Sy selfvertroue, empatie, kundigheid en uitstekende kommunikasievaardighede het hom van vroeg af 'n geliefde en gewaardeerde skoolhoof gemaak. Ongelukkig het skoolhoof PL 'n gesondheidsprobleem ontwikkel en was vir 'n lang ruk met siekteverlof, en beskryf die waarde wat hy heg aan die gesonde verhouding wat hy met sy SBL'e opgebou het, soos volg:

*Dis belangrik dat die onderwyser ... nie net ek nie ... moet die backing van die beheerliggaam hê ... onthou nou ... deesdae kan 'n onderwyser so maklik deur 'n ouer gegrind word. Maar as hulle voel die beheerliggaam staan agter hulle ... het hulle die full backing van die beheerliggaam ... dan is dit net soveel makliker om skool te hou ... en 'n lekker omgewing om in skool te hou. Ek voel altyd ... jy weet ek was so 'n ruk terug*

*deur 'n moeilike ding [siekteverlof] ... en ... ek het die hele tyd veilig gevoel ... hoekom? Want ek het ook gevoel die governing body back my ... ek het heeltyd veilig gevoel ... dit is goed om so te kan skoolhou.*

Skoolhoof PL het op 'n opvolgvraag - waarom dink hy, ondersteun die SBL hom en sy personeel? - soos volg gereageer:

*... onthou hul [die SBL] kinders is ook ons kliënte ... en as ons goed sorg vir hul en die ander ouers se kinders ... en jy sorg dat daai produk wat deurkom gelukkig en A-materiaal is ... het hulle eintlik niks om oor te kla nie ... dan kry jy daai fantastiese samewerking én ondersteuning van hulle [SBL].*

Dit is opvallend dat beide skoolhoofde se invloed nie net tot verhoudings beperk is nie, maar dat hul invloed tot diep binne én buite hul skole strek. Beide skole het slegs onlangs akademies begin floreer, en wanneer jy die vraag aan die skoolhoofde stel watter faktore kon moontlik daartoe bygedra het, antwoord hulle soos volg:

Skoolhoof PL:

*... nadat ons die horrible plekke [fisiese ruimtes] weer nice begin maak het ....*

Skoolhoof ST:

*... die fisiese ruimtes wat nie vir ons gewerk het nie ... het ons reggekry om vir ons te begin werk ...*

Benewens die planne wat hulle gehad het om hul skool se “dooie ruimtes” in funksionele ruimtes te omskep, of *fisiese* ruimtes so te verander dat dit vir hul skole “kan werk”, het beide skoolhoofde saamgestem dat dit die *klaskamer* of die *leeromgewing* die belangrikste ruimte by hul skole is. Skoolhoof PL het soos volg geantwoord:

*Die klaskamer is die belangrikste ruimte by die skool ... dan volg die ingang tot die skool, die voorportaal, die ontvangsareas, die administratiewe afdeling ... hulle is almal baie belangrik ...dit is waar mense die skool binnekom en met die skool vir die eerste keer connect. 'n Mens sal miskien nie so dink nie ... maar die fisiese ruimte binne óf buite die skool is ewe belangrik ...*

Wat skoolhoof PL se antwoord besonders maak is die konneksie wat hy tussen *ruimte* en die *leerproses* maak, asook tussen *fisiese* ruimte en 'n *spesifieke boodskap* (positief of negatief) wat

die skool doelbewus of ondoelbewus uitstraal. By beide skole het ek ook waargeneem hoe mense egter opgewonde oor nuut geproduseerde *fisiese* ruimtes raak, veral nadat hulle sien hoe dit ander se gemoed, gedrag en denke positief raak.

Al dui hierdie studie daarop hoe hierdie twee skoolhoofde ruimte skep en hoe hulle die inkoop en samewerking van ander verkry, het ek ook waargeneem dat almal nie noodwendig met hulle saamstem nie. Ek het ook waargeneem hoe hulle “diegene wat agtergeraak het, gaan haal het” en deur middel van intellektuele stimulasie en individuele ondersteuning hul doelwitte en die skole se visie bymekaar bring en dit aan hulle verduidelik. Die gevolg is dat daar begrip vir die skoolhoofde se ruimtelike en ander projekte ontstaan en deurdadig daar persoonlike gesprekke plaasvind, ontwikkel daar 'n vertrouensverhouding tussen die skoolhoofde en hul personeel. Ek het by sommige personeellede tydens waarnemings gehoor dat dit wat die skoolhoofde aan hulle voorhou (dit wil sê hul doelwitte en skool se visie), hul eie gemaak het, en as gevolg daarvan, “nog meer vir die skool wil doen”.

Ek sluit hierdie hoofstuk af met spesifieke verwysing na hierdie twee skoolhoofde se uiteenlopende en unieke persoonlike *visies* of *drome* wat hulle vir hul onderskeie skole het, naamlik:

Skoolhoof ST:

*My droom vir die skool is .... dit is die legacy wat ek wil agterlaat ... is dat ons skool ... in hierdie tegnologiese gevorderde eeu ... of era ... nie met die tegnologie mag agter raak nie ... die skool moet progress with the times ... and that we all remain technologically savvy ... my droom is om bagless education te sien ... waar kinders nie boeksakke hoef rond te dra nie ... maar eerder net [rekenaar] tablette saamdra.*

*My droom is waar almal met hul tablette in die klas sit ... waar daar wisselwerking tussen die kinders en onderwysers ... deur middel van smartboards en selfone in die klas plaasvind ... dat die teksboeke in die kinders se pdf leers gebêre word ... kinders se huiswerk word na die opvoeder via die tablet gestuur ... smartfone moet vir meer as net sosiale media gebruik word ...*

Skoolhoof PL, wat bekend is vir sy unieke en inspirerende ruimtelike praktyke, het die volgende droom vir sy skool:

*My droom vir die skool is eintik net baie eenvoudig ... my droom gaan nie net oor die geboue of iets anders nie ... dit gaan net oor die kind ... my droom is elke keer ... as 'n graad 7-kind hiervandaan hoërskool toe gaan ... dan moet hy of sy 'n cut above the rest wees! Om 'n cut above the rest te wees ... gaan nie net daaroor om briljant in tale of wiskunde te wees nie ... dit is belangrik ... maar dit is belangriker dat hy of sy 'n goeie selfbeeld moet hê ... dit klink seker baie eenvoudig ... maar as 'n kind 'n goeie selfbeeld het en hulle voel goed oor hulself ... gaan die hoërskool dan 'n walk in the park wees! Ek neem my fokus weg van die akademie ... en sê net vir myself ... as ek 'n kind hiervandaan kan wegstuur ... wat tevrede met homself of haarself kan wees ... hoe hulle lyk ... hoe hulle is ... dan sal dit dan met hulle goed gaan. Dit klink seker baie eenvoudig ... maar as 'n seun wat nie hoër as die laagste span kan sport speel nie ... en goed voel oor homself ... of net soos 'n Craven Weekspeler oor homself voel ... dan is ek tevrede ...*

### 5.3 Samevatting

Hierdie hoofstuk het begin deur 'n inleidende blik op die skep van *fisiese* ruimtes, wat die produk van twee skoolhoofde se *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke is, te gee. Lefebvre (1991) is van mening dat 'n persoon ruimte nie *alleen* kan produseer nie en dat dit deur sosiale agentskap geskied, asook dat ruimte sy eie en unieke geskiedenis besit. Die studie het daarna die *lewensgeskiedenis* van die skoolhoofde van nader bekyk om te bepaal watter faktore uit hul verlede moontlik tot hul unieke ruimtelike skeppingsvermoë bygedra het, en of hulle ruimte intuïtief of anders skep, hoe vestig en benut hulle hul skole se *kultuur*, *klimaat*, *godsdiens* en *waardes*, asook hoe pas hulle hul *transformerende* leierskapspraktyke toe om die *inkoop* en *samewerking* van hul skole se SBS en SBL te verkry, om hul ruimtelike en ander projekte, waarin hulle glo, te ondersteun en te laat realiseer.

Die data wat hierdie hoofstuk bekom het, het beide skoolhoofde se ruimtelike praktyke met die skepping van *fisiese ruimtes* belig. Hul hoofdoelwit was om *fisiese* ruimtes te skep wat die leerders se basiese behoeftes, met betrekking tot 'n *fisiese* leeromgewing sou bevredig, en waarbinne hulle veilig en gelukkig, onderrig kon word. In die volgende hoofstuk bespreek ek die prosesse wat die twee skoolhoofde volg om hul skole se *fisiese ruimtes* (physical space) in *voorgestelde* ruimtes (mental space), wat Lefebvre (1991) as die dominante ruimte ag, te omskep.

## HOOFSTUK 6

### SKOOLLEIERS SE SKEPPING VAN VOORGESTELDE RUIMTES

#### 6.1 Inleiding:

Die fokus van hierdie hoofstuk is *hoe* die twee skoolhoofde hul *leierskaps-* én *ruimtelike* praktyke aanwend om hul skole se *fisiese* ruimtes (physical space) deur middel van agentskap in *voorgestelde* óf *veronderstelde* ruimtes (mental or conceived space) te omskep, en spreek tot my navorsingsvraag naamlik: *Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke?* Volgens Jacklin (2016) is *voorgestelde ruimte* (mental space) die komponent van Lefebvre (1991) se ruimtelike triade waarvoor teoritici en skrywers die meeste skryf, en wat die mens se *psige*, *verbeelding* en *gemoed* die diepste raak. Lefebvre (1991:39) beskou *voorgestelde* ruimte egter as die *dominante* ruimte in enige samelewing en dat die konsepte wat daaruit voortvloei neig tot *verbale* en *intellektuele* uitgewerkte tekens en kodes. Die *geïntegreerde* verwantskappe tussen die *fisiese* of *materiële* aspekte van die skool (fisiese ruimte) én die *sosiale* dimensie wat die gebruikers daaraan gee (sosiale ruimte), lewer elkeen 'n eiesoortige bydrae tot die skepping van *voorgestelde* ruimtes (Lefebvre, 1991:38-39; 46).

Dit is alom bekend dat wanneer *fisiese* ruimtes met byvoorbeeld lig, lug, kleur, klank, prente, diagramme ensovoorts verweef word, verkry die ruimtes wat daaruit voortvloei 'n *bedinkte* of *verbeelde* (mental) dimensie, wat dan in 'n *voorgestelde* ruimte omskep word (Lüscher, 1969; PriceWaterhouseCoopers, 2001; CABE, 2010; OECD, 2015; RIBA, 2011; DfES, 2006; BDR, 2010; Oblinger *et al.*, 2006; Luhmann, 2005; OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design, 2010). Dit is egter belangrik om te weet dat *voorgestelde* ruimtes nie los van die ander twee komponente van Lefebvre se *ruimtelike triade*, naamlik *fisiese* of *sosiale* ruimtes, kan staan nie (Lefebvre, 1991:33).

Soos hierbo genoem, is *voorgestelde* ruimte, nie net die ruimte waarvoor daar die meeste geskryf word nie, dit is ook terselfdertyd die *oorsaak* van die meeste *onenigheid* of *onduidelikheid* wat onder ruimtelike teoritici heers, met betrekking tot *hoe voorgestelde* ruimte eintlik geskep word (Jacklin, 2016). Lefebvre (1991) spreek óók sy besorgdheid hieroor uit, en argumenteer dat daar *bitter min eensgesindheid* onder skrywers bestaan oor *hoe voorgestelde* ruimtes geskep of beskryf moet word. Lefebvre (1991:3) verwoord dit soos volg:

*No limits at all have been set on the generalization of the concept of ‘mental space’: no clear account of it is ever given and, depending on the author one happens to be reading, it may connote logical coherence, practical consistency, self-regulation and the regulations of the parts to the whole, engendering of like by like in a set of places, the logic of a container ‘versus’ the contents, and so on.*

Lefebvre (1991: 7) verduidelik verder:

*Epistemologico-philosophical thinking has failed to furnish the basis for science which has been struggling to emerge for a very long time ... there are plenty of reasons ... they may well supply inventories of what ‘exists in’ space, or even generate a ‘discourse on’ space, cannot ever give rise to a ‘knowledge of’ space ... without such a knowledge, we are bound to transfer onto the level of discourse, of a language ‘per se’ – i.e. the level of the mental space – a large portion of the attributes and ‘properties’ of what is actually social space.*

Hierdie stelling van Lefebvre (1991) rakende die problematiek waarmee skrywers worstel, het betrekking op die *konseptualisering* van *voorgestelde* ruimtes (mental space), wat vir hierdie hoofstuk van belang is. Die hoofstuk fokus nie net op twee skoolhoofde se *ruimtelike praktyke* nie, óf hoe hulle hul ruimtelike praktyke aanwend om *voorgestelde* ruimtes by hul skole te skep nie, maar poog eerder om binne die raamwerk van die problematiek wat betrekking het op *voorgestelde* ruimte, “kennis daarvan” te bekom, sodat die skepping van *voorgestelde* ruimte in *duidelike* en *verstaanbare* terme gekonseptualiseer en in diskoerse weergegee kan word.

Dit is veral die gebrek aan *konsensus* onder teoritici, oor hoe *voorgestelde* ruimte geskep word, asook die *ingewikkelde* taalgebruik wat Lefebvre (1991) besig, wat tot erge frustrasies onder lesers en teoritici lei, aangesien hulle dit moeilik vind om sy teorieë of werke te konseptualiseer óf te verstaan. Brenner en Elden (2001:767) sluit by hulle aan en deel hul eie *frustrasies* wanneer dit by die bestudering van Lefebvre se werke kom:

*In addition, Lefebvre’s writing style - with its dense theoretical argumentation, its many implicit references, its elusive organizational structure and its frequent digressions - can prove extremely challenging, and at times downright frustrating, even to French-language readers of his texts.*



Alhoewel bogenoemde aanhalings tot die bespreking van *voorgestelde ruimtes* in die *literatuuroorsig*- en *teorie*hoofstukke hoort, belig ek dit wel in hierdie hoofstuk, omrede dit spesifieke betrekking op die *skepping* van *voorgestelde* ruimtes het. Hierdie hoofstuk probeer verstaan *hoe* twee skoolhoofde gekompliseerde “ruimtelike uitdagings” hanteer, en hoe hulle deur middel van hul *leierskaps*- en *ruimtelike praktyke* uitnodigende, dinamiese en kreatiewe *voorgestelde* ruimtes by hul skole skep of help skep. Hierdie studie probeer dus vasstel *hoe* hulle die *verbeelde* (imagined) dimensie van ruimte *bedink*, en *hoe* hulle *voorgestelde* leerruimtes *skep*, met die spesifieke doel om *leer- én onderrigprosesse* by hul skole te bevorder.

Die voorgestelde ruimte wat skoolhoofde en opvoeders skep, moet direk tot die leerders se verbeelding en denke spreek (Lefebvre, 1991). Voorgestelde ruimtes word geskep deur die invoeging van diagramme, kaarte, wiskundige konsepte, kleur, lig, lug, musiek ensovoorts in 'n fisiese ruimte. Die klasuitleg en hoe tafels, banke of stoele op 'n spesifieke manier gerangskik word, om 'n opvoedkundige doelwit te bereik, lewer belangrike bydraes tot die skepping van *voorgestelde* ruimtes. Dit is die visuele of sintuiglike ervaring wat die gebruikers van daardie ruimtes ervaar, wat direk tot hul denke en verbeelding spreek, en wat noemenswaardige bydraes tot die oordrag van kennisvaardighede lewer (CABE, 2006, 2009, 2010; Onlinger *et al.*, 2006; OECD, 2014). *Voorgestelde* ruimtes is die produk, en kan nie los van die ander twee dimensies van Lefebvre se *ruimtelike triade*, naamlik *fisiese* of *sosiale* ruimtes, bestaan nie (Lefebvre, 1991:33).

## 6.2 Die skoolhoofde benut voorgestelde ruimte vir eie gewin

Bo en behalwe die feit dat beide skoolhoofde in hierdie studie bekend staan as produktiewe ruimtelike skeppers, is hulle ook daarvoor bekend dat hulle ruimte *intuïtief* of *instinktief* skep. Pas nadat beide skoolhoofde ST en PL nuut in hul poste as skoolhoofde aangestel is, het hulle besef dat hul skoolgemeenskappe hulle vanaf dag een af sou *beoordeel*, en gevolglik het beide besluit om eerstens die *ruimtelike* beeld, oftewel die *fisiese ruimtes* van hul skole, te verander of te verbeter. Soos skoolhoof PL laat blyk het, om 'n “vinnige sukses” te behaal, sodat die skoolgemeenskap kan sien dat hy “reeds ‘n impak” by sy nuwe skool gemaak het.

Beide het *instinktief* die verbetering van hul skole se *voorgestelde* skoolruimtes as hul *bondgenote* beskou, en het deurgaans verseker dat die “sigbare” oftewel die *voorgestelde* skoolruimtes skoon, netjies en instand gehou word, terwyl hulle terselfdertyd planne beraam het



om die “onproduktiewe” of “dooie” ruimtes in produktiewe *voorgestelde* ruimtes of leeromgewings te omskep. Hulle het ook besef dat om medium- en langtermynprojekte te beplan en uit te voer, asook die *inkoop* én *samewerking* van *alle* rolspelers te verkry, sou tyd neem. Om dus “vinnige ruimtelike suksesse te behaal”, het hulle aan die werk gespring deur *fisiese* ruimtes in *voorgestelde* ruimtes te omskep, deurdat hulle kleiner “kosmetiese” veranderinge aan die *fisiese* ruimte gedoen het, en het veral op daardie gedeeltes van die skool wat *hoë volume voetgangerverkeer* dra, en wat dus die sigbaarste is, eerstens gefokus (Sien Addendum A: foto’s 5 & 6). Hulle het hul skole se algemene werkers betrek, nie net om die skoolterreine skoon en netjies te hou nie, maar het hulle versoek om *eie inisiatief* aan die dag te lê (wat eintlik 'n tipe verspreide leierskapsbenadering is), om die skoolterreine “besonder skoon en mooi” te maak, terwyl hulle met hul makro-ruimtelike beplanning begin het.

Skoolhoof PL se doel hiermee was dat hy:

*... wou nie net op die beeld van die skool verbeter nie ... ek wou dit mooi maak ... as mense daarna kyk moet hulle net ‘wow’ sê ... ek wou die kind en die ouer trots maak op die skool ...*

Vanuit die staanspoor het skoolhoofde ST én PL die *skep van ruimte* met *leer* verbind. Dit was egter skoolhoof PL wat *onproduktiewe* leerruimtes op sy kenmerkende manier as “horrible plekke”, en *produktiewe* leerruimtes as “magic” of “wow” plekke beskryf. Wanneer skoolhoof PL oor sy skool se ruimtes begin praat, is sy passie daarvoor aanvoelbaar, en 'n mens besef dan hoe kragtig ruimte eintlik is, en hoe dit 'n persoon se *verbeelding* kan raak, asook hoe dit 'n persoon se *gemoed* en *energievlakke* kan lig en ook *emosies* of sekere *gevoelens* kan voortbring.

Skoolhoof PL, wat op die *platteland* grootgeword het, en slegs daar skoolgehou het, het 'n diepe kennis en aanvoeling vir die *behoefte*s van 'n plattelandse gemeenskap, en verstaan die verwagtinge wat hulle van 'n *nuwe* skoolhoof koester, en daarom maak hy van sy skool se *voorgestelde* ruimtes as 'n instrument gebruik, om homself “as nuwe skoolhoof aan sy skoolgemeenskap bekend te stel”.

Skoolhoof ST het egter nie dieselfde dringendheid as skoolhoof PL gehad om sy skool se *voorgestelde* ruimtes te verander nie, “aangesien die ouers my ken en reeds aanvaar het”, maar het wel sekere dele van sy skool se *fisiese* ruimtes, soos byvoorbeeld die *ingange* en

*ontvangsareas*, in pragtige en uitnodigende *voorgestelde* ruimtes verander, ook met die doel om 'n “visuele impak” op sy skoolgemeenskap te maak, en beskou die effek wat *voorgestelde* ruimtes op mense kan hê soos volg:

*... die [skool] ruimtes moet nie net mooi lyk nie ... dit moet met jou kan praat ... dit moet iets van die skool kan vertel ...*

My navorsing het dus bevind dat beide skoolhoofde nie net ruimte vir persoonlike doelwitte skep nie, maar het die vermoë het om die *potensiaal* wat in *voorgestelde* ruimtes opgesluit lê, te ontsluit en aan te wend, om *aanvaarding* of *erkenning* van hul nuwe skoolgemeenskappe te verkry. In die volgende afdeling bekyk ek die verskillende uitdagings waarmee die twee skoolhoofde, met die skep van *voorgestelde* ruimtes te kampe het, en wat hulle moes trotseer.

### 6.3 Uitdagings wat bestuur moet word

Beide skoolhoofde het vanuit die staanspoor besef dat hulle nie op hul *eie*, skoolruimtes kan verander of verbeter nie, en het eers die *samewerking* en *inkoop* van al die vername rolspelers in die skoolgemeenskap, soos byvoorbeeld o.a. die leerders, personeel, en veral die SBS én SBL, te verkry. Hulle vertrekpunt was om gesonde en sterk verhoudings met die verskillende rolspelers te smee, en het vanuit die staanspoor die belangrikheid van hul ruimtelike projekte, en *hoe* die leerders en skool daardeur sou baatvind met almal op verskeie forums begin deel.

Bo en behalwe hul ruimtelike projekte, en die dag-tot-dag-bestuur van hul skole, is die twee skoolhoofde hoofsaaklik gemoeid met die bestuur van hul skole se *kurrikulum*, wat beide as hul belangrikste taak beskou, en wat hulle as hul persoonlike doelwitte stel om hul skole in sentra van akademiese uitmuntendheid te omskep. Gesien in die lig van beide skole se goeie Graad 3 en 6 sistemiese uitslae, kan daar gesê word dat hulle in hul persoonlike *akademiese* doelwitte vir hul skole slaag. Dit is veral hul *passie* en *diepe* oortuiging dat hul *ruimtelike projekte* 'n *verskil* in hul skole kan maak, wat my opgeval het.

Ek het dit egter *ongewoon* gevind dat beide skoolhoofde, anders as ander nuut aangestelde skoolhoofde, “self meer hooi op hul vurke laai”, deur hulself vanuit die staanspoor met ruimtelike projekte te bemoei, wat hulle glo 'n verskil in hul skole se *akademie* en *geluksvlakke* kan meebring. Ek het ook tydens semi-gestruktureerde onderhoude en fokusgroepvergaderings

waargeneem hoe passievol hulle oor hul ruimtelike projekte is, en hoe dit self *energie*, *motivering*, en *inspirasie* by hulle teweegbring.

Hierdie studie het 'n duidelike *verwantskap* tussen hul *lewensgeskiedenis* en hul *ruimtelike projekte* ontdek en wat hulle *letterlik dryf* om seker te maak dat hulle *nie die foute uit die verlede herhaal nie* en dat hulle *dubbel seker* maak dat hul ruimtelike projekte suksesvol en tot voordeel van ander moet wees. Beide skoolhoofde het reeds op 'n vroeë ouderdom belangrike lesse oor die gebruik van ruimte geleer, en kon oor tyd dit verfyn en met 'n “verbeterde weergawe daarvan” na vore kom.

Skoolhoof PL se pa, byvoorbeeld, wat 'n bou-inspekteur in die Suid-Afrikaanse Spoorweë was, het hom as jong seun na bouversele toe geneem, toe hy inspeksies moes gaan uitvoer. Volgens skoolhoof PL, het sy pa vir hom baie belangrike en waardevolle *ruimtelike* lesse geleer, veral wanneer sy pa *ruimtelike foute wat op bouversele gemaak word, uitwys*, en dan vir hom sê dat “jy nooit met ruimte moet mors nie”. Skoolhoof ST, wie se ouers van Indië kom, het tydens sy besoeke aan Indië die beperkte ruimtes en haglike lewensomstandighede waaronder die meeste mense daar moet leef en skoolgaan, eerstehands ervaar, wat hom genoop het om nuut oor ruimte te dink. Dit was veral hierdie faktore uit beide skoolhoofde se *lewensgeskiedenis* wat hulle dryf om seker te maak dat hul ruimtelike projekte die lewens van ander “op 'n meer positiewe manier” beïnvloed.

Skoolhoof PL en skoolhoof ST het beide besef dat om ruimte by 'n skool te skep nie maklik sou wees nie, en het versigtig oor al die potensiële hindernisse of uitdagings wat daarmee verband hou, nagedink en dit in berekening gebring. Van hierdie uitdagings was byvoorbeeld, die *ingesteldheid* van hul skoolgemeenskappe met betrekking tot *vernuwing*, *transformasie*, en *nuutskeping*; hul skole se *geografiese* ligging en beperkte ruimtes; *uiteenlopende politieke milieus*; *fisiese uitleg* van hul skole se geboue; beskikbare ruimtes wat vir sport of ander byeenkomste gebruik kan word ensovoorts, moes oorweeg word toe hulle met hul *strategiese* ruimtelike beplanning begin het.

Ek het ook kennis geneem van “die wind van voor” wat hierdie twee skoolhoofde vanuit hul *eie* personeelgeledere gekry het, toe hulle hul skole se fisiese ruimtes wou verander of verbeter het. Daar was persone wat wou weet “waarom karring hy [skoolhoof PL] met die skoolterrein” en dan was daar ander persone “wat uiters tevrede” was met “*hoe* die skool *gelyk* het”. In kort was daar 'n groepering vanuit eie geledere wat met beide skole se *fisiese* ruimtes, voor die aanstelling van die twee skoolhoofde, *tevrede* was, maar nogtans was beide skoolhoofde PL en ST met hoe

hul skole se ruimtes, of leeromgewings vertoon het, *nie tevrede nie*. Hierdie kontrasterende opinies het vir beide skoolhoofde verdere uitdagings gebied, en hulle moes deur middel van hul *transformerende* leierskapspraktyke verseker dat hulle niemand in hul skoolgemeenskappe, ongeag hul persoonlike sieninge of oortuiging, tydens hierdie proses van *verandering* of *transformasie* vervreem nie.

Deur middel van hul *transformerende* ingesteldheid, het hulle hul ruimtelike idees of planne wat hulle vir hul skole in die toekoms wou sien realiseer, met hul onderskeie skoolgemeenskappe begin deel, en het sisteme of stelsels geskep wat deelnemende gesprekke bevorder het. Die uiteinde was dat die twee skoolhoofde die ondersteuning van die meeste lede van die onderskeie skoolgemeenskappe, verkry het. Een van skoolhoof PL se administratiewe beamptes het egter die volgende met my gedeel:

*... die geboue was nie 'n 'issue' nie ... ons was daarmee tevrede ... alle skole lyk mos min of meer dieselfde ... ons het eers beseef hoe verkeerd ons was ... toe hy [skoolhoof PL] by ons kom werk het ... hoe mooi hy die skool vir ons gemaak het.*

Alhoewel beide skole se beperkte *fisiese* ruimtes vir hierdie twee skoolhoofde groot uitdagings bied, is skoolhoof ST se uitdagings egter die grootste aangesien sy skool letterlik tussen huise in 'n stedelike voorstad “vasgepen” is, en dat daar nie genoegsame ruimte vir enige verdere aanbouings is nie. Voorts besit die skool nie 'n skoolsaal nie, wat verdere probleme bied rakende die skep van *groepsamehorigheid* en *esprit de corps*. Hierdie oënskynlike hindernis of beperking was nie vir skoolhoof ST 'n onoorkombare probleem nie. Hy het voortgegaan en benut die teenblad tussen twee dubbelverdiepinggeboue as 'n “saal”, mits die weer dit toelaat, om met sy leerders en personeel te vergader, en hulle ervaar daar 'n “gevoel van familie of samehorigheid”, aldus skoolhoof ST ([Sien Addendum A: foto 27 & 28](#)). Dit was vir my duidelik dat skoolhoof ST nie toegelaat het dat enigiets in sy pad staan, wat die skep van produktiewe skoolruimtes sal kniehalter nie, of meer spesifiek die skep van “voorgestelde” leerruimtes by sy skool te belemmer nie. Hy is passievol rakende die skep van *voorgestelde* leerruimtes, en verwag van al sy opvoeders om die klaskamers “so visueel prikkelend as moontlik” te maak, met die doel dat wanneer die leerders die klaskamers of leerruimtes betree, hulle 'n “opheffende gevoel” kan ervaar en wat weer inspireer “om nog harder en meer doelgerig te werk”.

## 6.4 Hoe ruimteskeppers ontwikkel word

Beide skoolhoofde *skep geleenthede* waar hul personeel bymekaar kom, om nie net oor die skool se kurrikulum en ander relevante skoolsake te gesels nie, maar spesifiek bymekaar kom om te kan praat oor hoe hulle *voorgestelde* ruimtes skep, of hoe om dit meer effektief, uitnodigend, inspirerend of produktief te kan maak. Skoolhoof PL se benadering tot ruimteskepping verskil egter van skoolhoof ST s'n, omrede hy reg deur die jaar informele gesprekke rakende die skep van ruimte met sy personeel hou, en tydens die jaarlikse GGBS “appraisal” sessies, word die skepping van *voorgestelde* leeruites op 'n meer “formele vlak” bespreek en die produk daarvan word dienoooreenkomstig “bepunt”.

Dit is tydens hierdie geleenthede waar die personeel 'n *begrip vir ruimteskepping* en die *verband* wat ruimte met *leer- én onderrigprosesse* hou, ontwikkel. Soos skoolhoof PL met trots sê:

*... my personeel is nie bang om hul sê te sê nie ... soos ek al [vroeeër] gesê het ... daar moet nie vrees by die skool wees nie ... ek wil net hoor hoe hulle met 'space experiment'.*

'n Grondslagfase-opvoeder, wat besig was om tydens 'n pouse terreindiens te doen, het die volgende met my gedeel:

*... ons [personeel] geniet dit nou om saam [terrein]diens te doen ... daar is altyd iets lekker om oor te gesels ... meneer hou ons so aan die dink ... hy deel sulke interessante stories oor ruimte met ons ... jy moet sien hoe dit in ons klasse opeindig ... ons probeer sy idees [in ons klasse] ... ons sien dit werk.*

## 6.5 Die skepping van voorgestelde ruimtes

Verskeie rolspelers word benodig om produktiewe skoolruimtes te skep, maar beide skoolhoofde ST en PL is van mening dat wanneer dit by die skep van *voorgestelde* ruimtes kom, behoort die *opvoeders* en hul *leerders* dié *belangrikste bydraes* tot die skep daarvan te lewer, aangesien hulle van mening is dat *voorgestelde* leeruites “aan hulle behoort” deur middel van eienaarskap, omrede dit “deur hulle daagliks bewoon word” en dat alles wat in die *fisiese* ruimtes opgesluit lê, 'n *psigiese* sowel as *emosionele* effek op hulle kan uitoefen. Van al die verskillende ruimtes in Lefebvre (1991) se ruimtelike triade, naamlik: *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimte, het *voorgestelde* ruimtes egter die grootste effek op 'n leerder se *denke* en *verbeelding*, asook 'n invloed én uitwerking op hul denke, gemoed, gedrag, dissipline en motivering, tot gevolg.

(Lüscher, 1969; Nespor, 1997; Oblinger *et al.*, 2006; CABE, 2009; Fataar, 2010 & 2015; OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design, 2010; OECD, 2011).

By beide skole word die *voorgestelde* leerruimtes nie net geskep om die *denke* en *verbeelding* van hul leerders *te prikkel* of hulle te *inspireer* nie, maar ook om hul *gesindheid* en *gedrag* teenoor hul akademiese werk te beïnvloed. Ek het by skool ST waargeneem hoe die opvoeders moeite doen om hul leerders se werk met trots uit te stal, en hoe die nuut geskepte *voorgestelde* leerruimtes, 'n kragtige en opvoedkundige boodskap uitstraal dat “by ons skool is elke kind ’n wenner” en dat hulle boonop trots op elke leerder is.

Die twee skoolhoofde het besluit om eerstens aan daardie dele van die skool, wat die besoekers *visueel* waarneem, asook daardie gedeeltes van die skoolterrein wat die hoogste voetgangerverkeer dra, aandag te skenk deur seker te maak dat die *voorgestelde* ruimtes, 'n kragtige *uitnodigende boodskap* aan die gebruikers daarvan oordra. Skoolhoof PL deel sy beweegredes hieromtrent soos volg:

*... ’n eerste indruk van iets is baie keer blywend ... dit is belangrik dat ons skool se besoekers ’n goeie gevoel van ons skool kry ... dit wat hulle sien ... moet vir hulle kan vertel waarvoor ons [as ’n skool] staan ...*

Hierdie kommentaar van skoolhoof PL strook ook met Lefebvre (1991:272-273) se siening dat die *fisiese* voorkoms van ’n gebou, byvoorbeeld hoe die *voorgewel* of *fasades* vertoon, of die netheid van die terrein en die funksionaliteit daarvan, 'n baie kragtige boodskap aan die waarnemers uitstuur. Dit het ook ’n direkte invloed op *hoe* die gebruikers van daardie ruimtes oor die skool *dink* óf *voel*, en ook hul *persepsies* daarvan beïnvloed. Lefebvre is van mening dat die kragtige boodskap wat 'n gebou se voorgewel of fasades uitstraal, ook 'n onderliggende boodskap uitstuur, rakende dit wat *binne* die betrokke ruimte gebeur of plaasvind. Lefebvre verduidelik dat:

*Perspective established the line of the façades and organised the decorations, designs and mouldings that covered their surfaces ... façades tell us much ... it is curious ... the prestigious surface of façade is decorative and decorated ... [it is] not turned towards an ideal spectator but towards the particular viewer ... the façade [becomes]*

*both eloquent and powerful ... it is called upon to create ensembles, to become master of the internal (structure) disposition of space. (Lefebvre, 1991:273)*

Ek het hierdie siening van Lefebvre (1991) by beide skole waargeneem veral in hoe die twee skoolhoofde die *fisiese* strukture of *argitektuur* by hul skole se hoofingange “pragtig verfraai”, deur dit byvoorbeeld met verskillende kleure te verf, blomme te rangskik, vlae te laat wapper, simbole en artefakte uit te stal, plasmaskerm TV’s so posisioneer dat die besoekers ’n kort en kragtige blik op die skool en sy prestasies kan kry, alles wat tot die skep van ’n nuwe en kragtiger *voorgestelde visuele* ruimte bydra, en sodoende die besoekers se denkbeelde van die skool positief beïnvloed. Alhoewel die twee skoolhoofde nie baie aan die *infrastruktuur* van hul onderskeie skole kon doen nie, wend beide duidelike pogings aan om die besoekers aan die skool ’n “positiewe gevoel” en beskouing daarvan te gee (Sien Addendum A: foto’s 7 & 8).

Die skepping van uitnodigende *voorgestelde* ruimtes by die twee skole, is grootliks te danke aan die staatsdienspersoneel (algemene werkers) en hul betrokkenheid by die transformasie van *steriele* fisiese ruimte tot dinamiese en uitnodigende *voorgestelde* ruimtes. Dit is ’n uitvloeisel van beide skoolhoofde se *transformerende* leierskapstyle, deurdat hulle hul ruimtelike planne aan hul algemene werkers ook kommunikeer en seker maak dat hulle dit begryp en verstaan. Die insette wat die algemene werkers lewer om hul skole se *voorgestelde* ruimtes te verbeter, is te danke aan beide skoolhoofde se *transformerende* leierskapstyle, hul besonder goed ontwikkelde *kommunikasievaardighede*, en soos ’n algemene werker by skool ST gesê het:

*... ons wil nie net hier werk nie ... ons wil ook help om die skool mooi te laat lyk ... dis lekker om hier te werk ... die mense waardeer jou.*

Beide skoolhoofde het elemente van *funksionaliteit* ook in die *voorgestelde* ruimtes ingebring, deurdat hulle kleurvolle en netjiese welkom-borde en rigtingaanwysers by hul skole se ingange aangebring het, wat die besoekers ’n “warm en welkom gevoel” verskaf en help om makliker en sonder onnodige frustrasies hul bestemming te bereik. Skoolhoof PL het ’n funksionele hek en waggebied opgerig, wat met TV-kameras en ’n interkomstelsel toegerus is, sodat die besoekers in veiligheid met die sekretaresse kan kommunikeer, en wat hulle terselfdertyd teen wind en weer beskerm. Hierdie *voorgestelde* ruimtes wat die twee skoolhoofde by hul skole se ingange en voorportale geskep het, stuur ’n sterk boodskap van *trots* en ’n gevoel van *gemeenskap* en ook *verwelkoming* uit.



Beide skoolhoofde plaas ook 'n hoë premie op die leerders en personeel se veiligheid. Ek het hul werkswyses waargeneem hoe hulle seker maak dat die ruimtes of leeromgewings wat geskep is veilig is, en dat daar nie voorwerpe in die ruimtes is wat leerders kan beseer nie. Ek het ook waargeneem hoe skoolhoof PL die trappe na die boomhuise (sosiale ruimtes), versterk en seker gemaak het dat daar net sagte sand onderaan die trappe is. Verder het ek waargeneem hoe daar by beide skole moeite gedoen is om die fisiese ruimtes te versterk om kriminele elemente buite die skool en buite die klasse te hou, deurdat hulle hoë heinings, diefwering en sekuriteitskameras vir hierdie doel aangebring het.

Dit is veral die *klaskamers* of die *leeromgewings*, wat beide skoolhoofde as die *belangrikste* skoolruimtes beskou, wat in uitnodigende en stimulerende *voorgestelde* leerruimtes omskep is. Hulle beskou egter nie net 'n “klaskamer”, wat deur “vier mure omring” word, as die enigste “leeromgewing” by hul skole nie, maar beskou *enige plek - binne óf buite* die skoolgebou - waar pedagogie of die oordrag van kennis plaasvind, as 'n *leerruimte* of *leeromgewing*, en wat deur agentskap in 'n uitnodigende en inspirerende *voorgestelde* leerruimte omskep kan word. Ek het veral by skool PL waargeneem hoe die opvoeders letterlik enige ruimte op die skoolterrein in 'n *voorgestelde* leerruimte omskep, en hoe dit *energie* en *belangstelling* in hul vakke by die leerders voortbring (Sien Addendum A: foto's 49-51).

Nadat die opvoeders van skool PL 'n beter begrip van ruimtelike skepping ontwikkel het, en hul skoolhoof se beweegredes vir sy ruimtelike praktyke beter verstaan het, het hulle meer as net die gewone *opplak van prente* teen die mure om die klasse te verfraai, 'n stappie verder geneem. Hulle het met mekaar begin praat en die uitvloeisel hiervan was dat hulle idees van mekaar verkry het, oor *hoe* om *voorgestelde* ruimtes nog meer *inspirerend* en *opvoedkundig* van aard te maak, met die doel om hul leerders se *verbeelding* nog verder te prikkel.

Ek is van mening dat die opvoeders by skool ST die skepping van *voorgestelde* leerruimtes moontlik uit hul Moslem-geloofsoortuiging benader. Gesien in die lig dat Moslems onderrig en lees as “heilig” beskou en die “ongewone” passie en toewyding wat ek by skool ST met die skepping van voorgestelde ruimtes waargeneem het, koppel ek dus die skool se goeie uitslae aan hul geloof en die skool se unieke leerkultuur, wat dit ondersteun. Ek het al hul voorgestelde leerruimtes, oftewel klaskamers in skool ST besoek, en elkeen is in inspirerende en stimulerende voorgestelde ruimtes omskep, wat direk tot die leerders se denke en verbeelding spreek. Die moeite wat hulle doen met die skepping van hul leerruimtes, is meer as wat die



onderwysowerhede van hulle verwag om te doen, en dit word in die skool se goeie uitslae, waargeneem.

Voorts maak skool PL se opvoeders op hul eie leerders se werk staat om hul klaskamers in uitnodigende voorgestelde leerruimtes te omskep. Hulle doen dit deur hul leerders se werk uit te stal en bring ook prente, kaarte, formules, diagramme, interessante artikels ensovoorts aan met die doel om hul leerders te stimuleer en hul denke te prikkel. Die opvoeders gee ook gereelde *terugvoering* aan hul klas en verduidelik waarom hulle sekere leerders se werk uitstal, en ander s'n nie (Hattie, 2012). Soos een van die Intermediêre Fase opvoeders in skool PL opgemerk het:

*... in die verlede het ons net prente opgeplak om die klas mooi te laat lyk ... ja, daar was prente oor die werk wat ons gedoen het ... ja, dit was 'print rich' ... maar nou lyk die klasse baie anders ... elke klaskamer praat nou met elke kind ...*

Skoolhoof PL glo ook verder dat die leerders wie se werk uitgestal word, daardeur gemotiveer word, en die leerders wie se werk nie uitgestal word nie, die geleentheid moet kry om te hoor hoe hulle op hul eie werk kan verbeter. Bo en behalwe die feit dat die uitgestalde werk, die klaskamer 'n “mooi voorkoms” gee, lewer dit 'n belangrike bydrae tot die skep van 'n uitnodigende en produktiewe *voorgestelde* leeromgewing. Wat wel van belang is, is dat skool PL hierdie benadering met die uiterste *omsigtigheid* en *sensitiwiteit* oor die verskillende fases en stadia van ontwikkeling regoor die skool bestuur.

Ek het by skool PL besonderse vlakke van *ruimtelike kreatiwiteit* waargeneem, en dit was veral sigbaar hoe sy opvoeders hul klasse se *fisiese* ruimtes in dinamiese, uitnodigende *voorgestelde* leerruimtes omskep, deur gebruik te maak van ameublement soos tafels, stoele en banke, wat hulle op baie verskillende en innoverende konfigurasies rangskik om spesifieke *opvoedkundige doelwitte* te bereik. Die oorheersende doelwit by skool PL is om die tafels en stoele so te rangskik dat dit leerder-*interaksie* vergemaklik én *deelname* aan groeps- en klasbesprekings aanmoedig, en word ook gebruik om hul leerders se *bewegings* te reguleer en *orde* in die leerruimtes te handhaaf. Die meeste opvoeders gebruik dit ook om hul *sig* op hul leerders te verbeter, sodat hulle hul leerders en hul werksaamhede beter kan moniteer (Nespor, 1997; Fataar, 2009, 2010, 2015). Wat ek wel by skool ST waargeneem het, is dat die banke in die meeste klasse *klassikaal*, met ander woorde, netjies in *rye* en *agtermekaar* gerangskik word. Skoolhoof ST het aan my verduidelik “dat dit vir hulle werk” en dat daar in elke klas 'n “vloeroppervlakte” ingerig is waar die leerders, soos byvoorbeeld in die Grondslagfase, “op die

mat by juffrou kan kom sit” of waar leerders in die intermediêre of senior fases “hul werk kan kom voordra” of soos ek in 'n Graad 7-klas waargeneem het, rolspeel voor die klas kon demonstreer.

Skoolhoof PL skroom nie om sy opvoeders wat sukkel om *voorgestelde* leeromgewings te konseptualiseer of te skep, met *raad* en *verduidelikings* by te staan nie, en het die volgende met my gedeel toe hy vanaf een van sy geskeduleerde klaskamerbesoeke af teruggekeer het:

*Ek het so pas aan een van my beginner opvoeders [opvoeder X] gesê ... dat haar klas lyk nie baie uitnodigend nie ... dit lyk 'n bietjie dull ... ek dink dat ons dit moet verander ... ons moet iets daaraan doen ... dit móet met ons kan praat ... dit moet 'wow' wees!*

Dit was veral interessant om te sien hoe skoolhoof PL sy *transformerende* leierskapstyl gebruik om *verbeteringe* aan te raak, sonder dat die opvoeder sleg of onbeholpe voel. Sy eiesoortige en gereelde gebruik van die woord “ons”, en nie “jy” of “ek” nie, asook die *transformerende* benadering van *gereelde terugvoering* en *intellektuele stimulering* van sy personeel, dui op sy *transformerende* leierskap. Sy eerlike en opregte *terugvoering* is ook motiverend van aard, ongeag wat hy waarneem, gee hy terugvoering, nie net individueel nie, maar doen dit ook binne graad- én faseverband. Wanneer skoolhoof PL punte uitlig wat verbeter moet word of net aandag moet kry, doen hy dit op 'n positiewe manier, wat tegelyk as versterking en motivering vir die opvoeders dien. Tydens my waarneming en gesprekke met individuele opvoeders, het dit duidelik geblyk dat die opvoeders na sy besoeke uitsien, en soos opvoeder ‘X’ sê:

*... ek ... my kollegas ... kan nie wag dat hy [skoolhoof PL] ons kom besoek nie ... ons leer so baie by hom ... hy is nie bang om vir ons te sê waar ons kan verbeter nie ... waar nodig vat ons die 'punch' ... dit gaan nie oor ons nie, dit gaan oor ons kinders ...*

Hierdie opregte benadering én ondersteuning wat skoolhoof PL aan sy opvoeders bied, maak hom *oop* en *toeganklik* vir sy personeel, en dit gee daartoe aanleiding dat sy personeel makliker met hom kom *kommunikeer* en hul eie *idees* of *drome* wat hulle vir hul skool het, met hom kom deel. Skoolhoof PL is 'n groot voorstander dat dit die skoolhoof se plig is om te verseker dat daar nie *vrees* in 'n skool heers nie, en dat die opvoeders moet weet dat as hulle hul werk toegewyd en in die beste belang van die kind en die skool doen, hulle deur die skoolhoof beskerm sal word. Hy is van mening dat *vrees* kreatiwiteit demp en toegewyde opvoeders verlam. Skoolhoof PL het soos volg opvoeder X aangemoedig om haar klas se *voorgestelde* ruimte op te knap:

*Ek het haar vandag gesê ... doen ons asseblief 'n groot guns ... gaan kyk net na 'n soortgelyke klaskamer in die fase ... jy hoef niks te verander nie ... gaan kyk net ... kyk net hoe ander dit doen ... miskien sien jy iets raak wat vir jou kan werk.*

Ek het ook waargeneem hoe skoolhoof PL die *beste praktyke* wat hy tydens sy klasbesoeke waarneem, met die res van sy skool deel, en hoe hulle opgewonde raak oor die uitlig van veral “klein dingetjies” wat 'n “groot verbetering” in die skool te weeg kan bring. Een van die faktore wat skool PL suksesvol maak, is dat daar 'n *klimaat* van *mededeelsaamheid* by die skool heers, en dit is goed om te sien hoe die opvoeders mekaar na hul klasse uitnoui, en met gemak hul *wenresepte* oftewel *beste klaskamerpraktyke*, met mekaar deel. Die *volwasse* atmosfeer wat in die skool heers, maak dit ook vir die opvoeders makliker om met mekaar idees uit te ruil, en dienooreenkomstig erkenning vir mekaar te gee. Die skepping van hierdie besonderse *skoolklimaat*, is te danke aan skoolhoof PL se *transformerende* leierskap, wat daartoe lei dat opvoeders hul skool se doelwitte ook hul eie persoonlike doelwitte maak.

Alhoewel skoolhoof PL 'n groot voorstander is van 'n ontspanne, rustige en veilige klimaat by sy skool, waak hy ook daarteen dat sy opvoeders, nadat hulle erkenning vir goeie werk ontvang het, nie *oorgerus* raak nie. As 'n ywerige leser van o.a. Maxwell en Covey se boeke, voel hy sterk dat dit die skoolhoof se taak en verantwoordelikheid is om te verseker dat sy personeel “voortdurend hul eie lemme skerp moet hou” en aan die *voorpunt van vernuwing* bly staan. Om dus *oorgerustheid* te voorkom, verwag skoolhoof PL van elke opvoeder om elke drie tot vyf jaar, hul hele klas “oor te verf” en weer van voor af te begin om 'n totaal en al nuwe *voorgestelde* leerruimte te skep, wat terselfdertyd 'n nuwe *identiteit* en nuwe *energie* in hulle klasse te weeg sal bring. Dit is egter vir hom van belang dat die klaskamers of leerruimtes ook *die ontwikkelingsfases van 'n kind*, goed moet kan reflekteer, en dat die *voorgestelde* ruimtes met die leerders se eie en persoonlike stadia van ontwikkeling, deur byvoorbeeld die aanbring van opvoedkundige diagramme, sketse en prente ens. wat leerder-vriendelik en stimulerend is, moet ooreenstem. Hy verwag ook verder dat die klaskamervensters met kleurvolle en smaakvolle gordyne bedek word om dit 'n meer *huislike atmosfeer* te gee. So is daar ook in sekere klaskamers sitbanke, prente, gemaklike leunstoele en blomplante in leeshoeke gerangskik om 'n nuwe *verbeelde* dimensie aan die klasse te verleen (Sien Addendum A: foto 57).

Volgens skoolhoof PL is elke opvoeder self verantwoordelik vir die “verfraaiing” van hul klas en word hulle toegelaat om *eie inisiatief* te gebruik tydens die herskepping daarvan. Die *fisiese uitverf* van die klaskamers word egter deur die skool se algemene werkers self gedoen, en die

skool betaal daarvoor. Dit sluit ook aan by Plato se siening oor die onderwys, wat hy in sy derde boek van die *Republic* (Grube, 1992), soos volg verwoord: “*education should take place amidst beauty*”. Plato se siening dat onderrig te midde van sogenaamde *skoonheid* (beauty) moet plaasvind, belig die belangrikheid van *voorgestelde ruimtes* of *voorgestelde leeromgewings* en die rol wat dit speel om die *verbeelding* van die gebruikers daarvan te *prikkel* óf te *stimuleer*. Dit is ook opvallend dat beide skoolhoofde hierdie stelling van Plato grotendeels hul eie gemaak het, en *instinktief* daaraan aandag skenk om seker te maak dat die *drie* dimensies van ruimtes soos Lefebvre (1991) is sy *ruimtelike triade* uiteensit is, naamlik *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes, by hul skole gestalte kry met die spesifieke doel om *leer-* en *onderrig*prosesse verder te bevorder, en skoolgaan veilig en genotvol te maak.

Toe die twee skoolhoofde gevra is of hulle 'n *spesifieke kleur* met voorgestelde ruimtes verbind, met die doel om 'n spesifieke *atmosfeer*, *gevoel* of *response* by die leerders en opvoeders te skep, het beide *negatief* geantwoord. Skoolhoof ST se siening van die gebruik van kleur is:

*Ek het nog nie aan verskillende kleure gedink nie ... oor al die jare wat ek by die skool is, het ek net daarop aangedring dat die skool mooi, netjies en skoon moet wees ... dit is 'n goeie vraag ... ek het ongelukkig nog nie genoeg daaroor nagedink nie ... dit is goed om te weet dat kleur 'n effek kan skep.*

Skoolhoof PL het ook nie van kleur-sielkunde te hore gekom nie, maar maak intuïtief van kleure gebruik om 'n spesifieke *atmosfeer* of 'n *gevoel* te help skep. Hy het egter 'n indirekte beskouing van kleur:

*... soos vroeër genoem ... moedig ek my personeel aan om so om en by elke drie jaar hul eie klaskamer te laat uitverf ... elke klaskamer moet sommer baie 'beautiful' wees.*

Wat my wel beïndruk het, is dat skoolhoof PL wel bewus is van die positiewe uitwerking van *musiek*, veral klassieke musiek, op die leerders se gemoed én gedrag in die *voorgestelde* leerruimtes by die skool. Hy verduidelik dat

*wanneer daar klassieke musiek gespeel word ... raak die leerders kalm ... en meer rustig as tevore ... dit help ook met dissipline.*

Beide skoolhoofde glo ook dat onderrig nie in isolasie kan plaasvind nie en dat dit ook nie tot binne vier mure beperk hoef te wees nie. Hulle is voorstanders dat hul opvoeders die *hele skoolterrein* as 'n *leeromgewing* moet beskou, en moedig hulle aan om *buitelug-leerruimtes* te

skep waar hul leerders in 'n meer ontspanne en “natuurlike” omgewing onderrig kan ontvang, en dus buite hul klaskamers verder gestimuleer word. Hulle is van mening dat die buitelug-leerruimtes 'n unieke en aanvullende rol in die *oordrag van kennis* kan speel, deurdat dit *energie* en *opgewondenheid* by die leerders voortbring, hul gedagtes stimuleer, en die kennisvaardighede wat hulle in die *natuur*, onder die bome en tussen die groenigheid opdoen, help konstrueer (Piaget, 1959; Lüscher, 1969; Oblinger, 2006).

Die keuses van die ligging van die voorgestelde buitelug-leeromgewings word hoofsaaklik deur die *natuur*, byvoorbeeld groot koeltebome of deur die *fisiese* ruimtes, byvoorbeeld die beskikbare ruimtes weg van ander klaskamers, waar groot sambrele, byvoorbeeld by skool ST opgerig word, of byvoorbeeld by skool PL, waar die opvoeders die klein pawiljoene wat oral op die skoolterrein staan, vir die doel gebruik (Sien Addendum A: foto's 37-38). Die uniekheid van skole ST en PL se *buitelug- voorgestelde leeromgewings* is te danke aan hul personeel wat *nuut* oor die skep van leeromgewings begin dink. Die opvoeders van beide skole benut nie net die buitelug-leerruimtes om kennis oor te dra nie, maar benut dit om hul leerders ook beter te leer ken en daardeur beter te verstaan.

Opvoeder Y by skool PL vertel dat sy met haar leerders *konnekteer* wanneer hulle na die buitelug-leeromgewings toe stap, en terwyl hulle stap word sy meer bewus van hul *huishoudelike omstandighede* of *persoonlike uitdagings* waarmee die verskillende individue worstel, en daardeur versterk dit die band wat sy met haar leerders het. Opvoeder Y se beskouing van buitelug-leerruimtes:

... die kinders sien uit om buite die klas te wees ... hulle geniet die natuur ... die buitewêreld ... ons [opvoeders] sien ook daarna uit ... dis waar ons met die kinders lekker bond [’n persoonlike band vorm] ...

Soos vroeër genoem is skool ST se uitdagings, veral hul skool se beperkte *fisiese* grootte, baie meer as skool PL s’n, en gedurende die byna twee en 'n halwe jaar wat ek waarnemings by skool ST doen, het ek *nie een* persoon raakgeloop wat daarvoor óf oor enigiets anders kla nie. Wat sterk in hierdie skool na vore kom, is die absolute *dankbaarheid* wat by almal waargeneem word, en wat die uitdagings wat die skool die hoof moet bied, eeders as geleentheid sien wat deur hulle ontwikkel kan word. Ek is van mening dat hierdie unieke ingesteldheid heelwaarskynlik te danke is aan die *transformerende* en besielende leierskap van hul skoolhoof (ST) met sy sterk

godsdienstige aanslag, wat *skoling* en *kennis* as heilig beskou en wat van opvoeders verwag om meer as net hul beste vir die kinders te doen. Verder is faktore soos hul skool se leerkultuur, tradisies en skooltrots, wat almal saambind om 'n kollektiewe poging aan te wend om 'n sukses van hul skool te maak.

As gevolg van die feit dat skool PL se terrein minder beperkend is, is sy *voorgestelde* buitelug-leerruimtes egter oral op hul skoolterrein sigbaar, en ek is van mening dat dit danksy skoolhoof PL se *kreatiwiteit* en *transformerende* ruimtelike siening is, dat sulke informele *voorgestelde buitelug-leeromgewings* geskep word. Skoolhoof PL, wat aandag aan detail skenk, het byvoorbeeld by 'n klas wat tussen twee vleuels van die skool gebou is en wat as gevolg van die argitektoniese beperkinge nie voldoende vensters kon hê nie, voortgegaan en verseker dat dakluik en dakpanele geïnstalleer word wat sonlig en vars lug inlaat, en wat 'n belangrike bydrae tot die *voorgestelde* ruimte lewer (**Sien Addendum A: foto's 9, 10 & 11**). In dele van die buitelug-leerareas, waar daar swaar voetgangerverkeer verwag word, en wat gewone gras sou vernietig het, het hy kunsgras (astro-turf) neergesit om te verseker dat die leerders se voete skoongehou sou word, asook om 'n “groen” *dimensie* aan die *voorgestelde* ruimtes bied.

Die infusie van simbole, vlae, wapens en artefakte in beide skole se *voorgestelde* ruimtes lewer 'n bydrae tot die uitbou en vestiging van die twee skole se *tradisies* en *waardesisteme*, wat op 'n gevoel van *esprit de corps* en *trots* by beide skole, uitloop. Skoolhoof PL beskou die uitbeelding van die skool se *ses waardes* in die skool se *voorgestelde* ruimtes, as 'n belangrike bydraende faktor tot hul skool se *etos*, *skoolkultuur* en *sukcesse*. Hy verduidelik dat:

*Skole moet hul waardes en simbole in hul spaces gebruik ... hulle is powerful ... waardes is egter die belangrikste ... soos ek dit sien ... skole moet waardes bevorder. Ons het ses waardes en dit word oral by die skool vertoon ... want ons wil hê dat ons kinders daardie waardes moet ervaar! Die skoolwapen is net so belangrik ... die skool se kleure ... die vlag ... die akademie ... dit alles maak 'n skool. Jy moet egter onthou dat die waardes by die huis en die waardes by die skool verskil ... dit is wat nou hier [skool] by ons gebeur. Vandag het ons Facebook en die Internet ... en al die ander influences van buite ... it wasn't there ... and if you don't have values, symbols and school pride in place ... then you could be in serious trouble.*

Skoolhoof ST toon min of meer dieselfde aanslag. Hy beklemtoon die belangrike rol wat die *voorgestelde* ruimtes (mental spaces) by 'n skool kan speel, om *orde*, *trots*, *samewerking*, *dissipline*, *goeie gedrag*, en *esprit de corps* te bewerkstellig, en ook hul *verbeelding* so aan te gryp dat die gebruikers in die proses *energie* en *krag* ontvang, wat hulle weer op hul beurt in die ruimte vrylaat en sodoende hulself daar volwaardig kan uitleef en hulself laat geld.

Sonder om te skroom vertel beide skoolhoofde dat hul belangrikste werk by hul skool die implementering van die nasionale *kurrikulum* (KABV) is, en volgens skoolhoof PL is sy “behepthed” met ruimte, om dit te gebruik om die kurrikulum te versterk. Skoolhoof ST, wat as 'n wiskunde-opvoeder opgelei is, verwag dat daar in elke klaskamer wiskundige konsepte, diagramme, grafieke, formules, of konkrete konsepte (bv. aanduiding van afstand ens.) uitgestal of aangebring moet word (Sien Addendum A: foto's 40-48). Hy voel sterk dat die skepping van *voorgestelde* ruimtes, in veral die wiskundeklassee, ook met die leerders se aanleer van wiskundige konsepte sal help. Hy verduidelik dat dit ook 'n belangrike bydrae lewer, wanneer die leerders se denke vanaf die *konkrete* na die *abstrakte*, tydens wiskundelesse moet verskuif, en dat dit begripsvorming van “meer ingewikkelde” wiskundige begrippe of konsepte, vergemaklik (Jacklin, 2016; Lefebvre, 1991: CABE, 2010; OECD, 2015; RIBA, 2011; DfES, 2006; BDR, 2010; Oblinger *et al.*, 2006; OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design, 2010).

Tydens my waarneming het ek ook gesien hoe *sigbaar* skoolhoof ST op sy skoolterrein is, en hoe sy invloed bykans elke ruimte van sy skool penetreer. Wat wel van belang is, is dat hy die hele skoolterrein as een groot *voorgestelde* leerruimte of leeromgewing beskou, en oral op sy skoolterrein word wiskundige begrippe *kleurvol* en *stimulerend* uitgebeeld, nie net buite die klasse, kleedkamers, of in die gange nie, maar ook op die verste uithoeke van die skoolterrein. Ek het die voorreg gehad om saam met skoolhoof ST oor sy skoolterrein te stap, en wanneer die leerders hom gewaar, assosieer hulle *wiskunde* met hom, en kom nader gehardloop, en alhoewel hulle kan sien dat hy 'n besoeker by hom het, nie kan wag dat hy hulle met *wiskundesomme* peper nie, en sodra hulle klaar is, gee hulle hom 'n beleefde drukkies, en hardloop weg om verder te gaan speel.

Skoolhoof PL beskou ook sy hele skool as 'n leeromgewing, maar sy benadering verskil egter van skoolhoof ST s'n omrede hy meer gebruik maak van *tegnologie* en die *sosiale media*, onder andere, om sy skool se *kurrikulum* te ondersteun. Toe daar nie 'n geskikte lokaal beskikbaar was om 'n rekenaarlesse aan te bied nie, het skoolhoof PL die mure tussen 'n klein klaskamer en 'n



stoorkamer afgebreek, en sodoende 'n gerieflike IKT-rekenaarlokaal geskep (Sien Addendum A: foto's 53-54). Hy het ook verseker dat elke klas in sy skool met die buitewêreld – via die internet – verbind is, en dat die beelde wat op so 'n wyse bekom word op die witborde of via dataprojektors aan die leerders vertoon word. Hierdie “rekenaarbeelde” of “rekenaarplakkate” wat aanvullend in die leerruimtes gesien word, vul die *voorgestelde* leerruimtes aan. Soos skoolhoof PL sê:

*... ons leerders weet meer van rekenaars en tegnologie as ons [opvoeders] ... ons moet dus alles insit ... alles gebruik ... om ons kinders se aandag te behou ... ons moet hulle stimuleer en vir die hoërskool voorberei.*

## 6.6 Transformerende leierskapspraktyke

Dit is veral wanneer die opvoeders by skole ST en PL uitnodigende en stimulerende *voorgestelde* leeromgewings skep, waar ek die hand van die twee *transformerende* skoolleiers die duidelikste waarneem. Beide se invloed strek tot diep in die skool, veral tot in elke klas, en aangesien hulle gereeld hul klasse besoek en gedagtes met die opvoeders én leerders met betrekking tot die skep van *leeromgewings* uitruil, kon ek oor 'n tydperk waarneem *hoe* die verskillende ruimtelike projekte in getalle (veral by skool PL) en in kwaliteit toeneem en konstant verbeter. Gedurende hierdie tyd het ek ook byna elke klas in beide skole besoek en het waargeneem hoe elke klas in *uitnodigende* en *stimulerende voorgestelde* leerruimtes omskep word. Dit is as't ware asof die *voorgestelde* leerruimtes 'n tipe “aantrekkingskrag” in die klasse word, wat ook direk met die leerders “kommunikeer”, hulle stimuleer, en hulle tot in die klasse “intrek”, en 'n plek word waar die leerders graag wil wees.

## 6.7 Samevatting

Die argument wat ek in hierdie hoofstuk aanbied is dat hierdie twee *transformerende* skoolleiers goed toegerus is om innoverende, kreatiewe, stimulerende *voorgestelde* leerruimtes of leeromgewings, *binne* of *buite* hul skoolgebou te skep. Hulle stimuleer nie net die lede van hul skoolgemeenskappe intellektueel nie, hulle skep strukture wat gebruik word om *deelnemende* en *deursigte* besluitneming te bevorder, en moedig ander aan om hierdie stelsels te gebruik. Deur middel van hul *transformerende* leierskapstyl  *motiveer* en *inspireer* hulle hul personeel nog verder, om meer vir hul skool te doen as wat die skool van hulle verwag om te doen. Hulle het



ook die oorredingsvermoë om bestaande stelsels of gewoontes te bevraagteken, en in hierdie studie se geval dooie *of onproduktiewe ruimtes in inspirerende, kreatiewe en dinamiese voorgestelde* leeromgewings te omskep of te herskep, deurdat hulle inkoop en samewerking van ander, verkry. Die skep van 'n *skoolleerkultuur* wat op waardes gebaseer is, en 'n skoolatmosfeer wat vry is van vrees, bied hul opvoeders die geleenthede om meer te waag en ook meer foute te maak wat hulle in *groei- of ontwikkelingsgeleenthede* omskep, en deur opregte terugvoering raak almal in die instansie meer kreatief en verstaan die prosesse en stappe wat benodig word om produktiewe *voorgestelde* leerruimtes te kan skep.

Ek is van mening dat die suksesse wat beide skole behaal, grotendeels te danke is aan die feit dat beide skoolhoofde klem lê op die skepping van produktiewe *voorgestelde* leerruimtes en die ontwikkeling van 'n *skoolkultuur* wat ook as 'n *leeromgewing* dien, en wat deur hulle as fundamenteel tot verbeterde opvoeder- en leerdermoreel beskou word en wat leerderprestasie bevorder. Dit is veral skoolhoof ST wat die beste hierin slaag aangesien sy skoolgemeenskap wat die Moslem-geloof aanhang, van alle rolspelers verwag om kollektiewe verantwoordelikheid vir die opvoeding van hul leerders te neem, en dus gemeenskaplike pogings aanwend om te verseker dat die leerders gehalte-onderrig ontvang. Laastens deel hierdie *transformerende* skoolhoofde die sentiment dat *voorgestelde* leerruimtes of *voorgestelde* leeromgewings nie net beperk is tot die domein waar kennisvaardighede opgedoen word nie, maar dat dit tesame met die *fisiese* ruimtes en *sosiale* ruimtes omskep kan word, wat 'n invloed op die gebruikers se sosiale, *emosionele* en *geestelike* welstand mag hê.

Lefebvre (1991: 38-39) herinner ons dat ruimte uit *drie* dimensies, naamlik: *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimte bestaan, en dat ruimteskeppers al *drie* dimensies in ag neem wanneer hulle ruimte skep. Hierdie tesis ondersoek hoe ruimtes by skole geskep word, en soos in die vorige hoofstukke genoem, is daar gekyk hoe skoolhoofde deur middel van hul leierskaps- en ruimtelike praktyke *fisiese* ruimte (hoofstuk 5) en *voorgestelde* ruimte (hoofstuk 6) skep. In die volgende hoofstuk (hoofstuk 7) bespreek ek hoe skoolhoofde *sosiale* ruimtes skep, wat as produk 'n uitvloeisel is van *fisiese* én *voorgestelde* ruimtes is. Ek konsentreer dus in die volgende hoofstuk op hoe die integrering van die *fisiese* en *voorgestelde* ruimtes tot die skepping van *sosiale* ruimtes aanleiding gee.

## HOOFSTUK 7

### SKOOLLEIERS SE SKEPPING VAN SOSIALE RUIMTES

#### 7.1 Inleiding:

Die konseptuele fokus van hierdie hoofstuk is *hoe* twee *transformerende* skoolhoofde wat deur middel van hul eie *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke, *sosiale* of *belewingsruimtes* (social or lived space) skep, met die doel om produktiewe sosiale leeromgewings tot stand te bring. Lefebvre (1991) is van mening dat sosiale ruimte plekke en hul simboliese waarde, botsende ritmes van die *alledaagse lewe*, die ruimte van inwoners en die gebruikers, sowel as dié van kunstenaars en skrywers, asook die ruimte wat hulle onophoudelik poog om deur middel van die toe-eiening van die omgewing te skep, omsluit. Lefebvre (1991:26) beskou sosiale ruimte as:

*(Social) space is a (social) 'product' ... the more so in view of the further claim that the space thus produced also serves as a tool of thought and of action; that in addition to being a means of production it is also a means of control, and hence domination, of power; yet that, as such, it escapes in part from those who would make use of it.*

*Sosiale* ruimtes het die potensiaal om leerders se gewaarwording van hul eie en *beleefde sosiale* praktyke, deur die beleving en navigering van *sosiale* ruimtes, *emosioneel* én *sosiaal* te ontwikkel (Lefebvre, 1991). Hierdie hoofstuk kyk veral na *hoe* die twee skoolhoofde te werk gaan om hul skole se beperkte of beknopte *fisiese* ruimtes in dinamiese *sosiale* ruimtes te omskep. Later in die hoofstuk fokus ek op hoe hierdie *sosiale* ruimtes benut word, en hoe dit *sosiale* en / of *emosionele* dimensies aan sosiale leeromgewings verleen. Ek het ook waargeneem hoe leerders hierdie sosiale ruimtes op 'n hoogs effektiewe wyse *navigeer*, en deur dit suksesvol te doen, ontwikkel hulle hul eie *sosiale* en *emosionele* vaardighede wat in die breër skoolopset aangewend word (Fataar, 2015; Nespor, 1997).

Hierdie studie neem kennis van Nespor (1997:131-133) se ruimtelike navorsing wat te make het met die rol wat leerders se *liggame* in ruimte speel, en waarna hy in sy werk as “[*the*] children’s bodies in school space” verwys. Sy navorsing wys egter daarop dat, nieteenstaande die alomteenwoordigheid van populêre kulturele invloede van buite, wat 'n uitwerking op die leerders se ondervindinge met *sosiale* ruimte het, is onderwys egter daarmee gemoeid om

leerders eerder van hul sosiale ruimtes én van hul eie liggame, te ontvreem (Nespor, 1997). Fataar (2015) stem met Nespor saam, en voer aan dat skoolruimtes oor die algemeen nie leerder-vriendelik is nie, en is van mening dat dit veral *leeromgewings* is wat leerders eerder *verstoot* as aantrek, en dat in sommige gevalle dit leerders se *beweging* daardeur beperk. Ek het egter by skool PL waargeneem hoe nuut geskepte *sosiale* ruimtes, leerders se beweging bevorder, en waar daar beperkte ruimtes teenwoordig is, deur die toepassing van “skool-ordereëls”, byvoorbeeld, wie mag waar stap ensovoorts, het dit 'n positiewe *sosiale* en *emosionele* uitwerking op leerders aangesien dit veiligheid en sekuriteit aan die gebruikers bied.

Om leerders se navigering van *sosiale* ruimte beter te verstaan, neem hierdie studie kennis van Lefebvre (1991) se siening dat *sosiale* ruimte fundamenteel tot ons *beleefde* (sosiale) ervarings van die wêreld is, en dat elke beleefde ervaring uit *drie* onderling-verwantskaplike aspekte van ruimte, naamlik: *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimte, bestaan. Dit is dus belangrik vir die leser om die integrering van die drie verskillende vlakke van ruimte te verstaan, aangesien die skep van *sosiale* ruimte nie in isolasie plaasvind nie, en dat die proses afhanklik is van die integrering van die twee ander dimensies van ruimte, naamlik: die *fisiese en voorgestelde* ruimte, om *sosiale* ruimte te vorm, soos Lefebvre dit in sy *ruimtelike triade* uiteensit (Lefebvre, 1991:33, 38-39 & 46).

Die klem van hierdie hoofstuk val dus op *hoe* die twee *transformerende* skoolhoofde hul ruimtelike *praktyke* inspan om *sosiale ruimtes* te skep, en kyk hoe die *sosiale* ruimtes deur die gebruikers beleef word, en wat die invloed daarvan op die leerders se *emosionele* en *sosiale* ontwikkeling, asook hul gemoed, mag hê.

## 7.2 Die skepping van sosiale ruimtes

Die inwoners van Parys (Frankryk) het tussen 1969-1971 die Halles Centrales, 'n plek wat vir voedselverspreiding geskep was, in 'n plek van “sosiale vreugde en feesviering” omskep. Hierdie studie is egter van mening dat skole soos met die transformasie van die Halles Centrales, ook in 'n plek van “groot genot en opgewondendheid” omskep kan word, waar daar nuwe energie, vreugde en geluk voortgebring word, en 'n *sosiale* plek word waarbinne die leerders graag wil wees. Alhoewel beide skoolhoofde in hierdie studie, uiteenlopende uitdagings beleef, skep en benut hulle *sosiale* ruimtes om hul leerders se *sosiale* en *emosionele* behoeftes aan te spreek. Ek het tydens my waarneming by skool PL gesien hoe die skoolhoof *sosiale* ruimtes op die

skoolterrein tot stand gebring het, wat tot die leerders se verskillende stadia van ontwikkeling spreek, en hoe opgewonde die leerders is wanneer hulle daar sosiaal met mekaar verkeer. Die terugvoering wat ek van die opvoeders by skool PL ontvang is dat die leerders hulself in die skool se *sosiale* ruimtes uitleef en wanneer hulle na die klasse terugkeer, hulle in 'n baie beter gemoedstoestand as tevore is. Ek het ook waargeneem, hoe nuut geskepte *sosiale* ruimtes “nuwe lewe” in skole ST en PL blaas.

Ek het ook tydens hierdie studie waargeneem hoe die twee skoolhoofde deur middel van hul *transformerende* leierskap, en in samewerking met hul SBS en SBL, *sosiale* ruimtes by hul skole skep. Wat veral belangrik is, is dat beide skoolhoofde besef dat hulle nie ruimtelike projekte op hul eie kan skep nie, en dus strategies te werk gaan om eers die inkoop en ondersteuning van hul SBS en SBL vir hul projekte te verkry. Van hul beweegredes vir die skepping van *sosiale* ruimtes is om *interpersoonlike verhoudinge*, *sosiale interaksies* en *groepsamehorigheid* by hul skole te bevorder. Dit sluit aan by Lefebvre (1991) se siening dat die skepping van *sosiale* ruimtes *groepsamehorigheid* of 'n *gevoel van gemeenskap* kan bevorder, Aldus Lefebvre (1991:53):

*Making social space . . . is a living process which imparts only key centers of activity in a clear spatial configuration and with an intensity of form and meaning that favors (and expresses) what we believe essential: living relationships and activities that spring from diversity, unexpected initiatives, and above all, that something in social man [sic] that leads to the creation of community.*

Die *beleefde* of *sosiale* ruimtes wat hierdie twee *transformerende* skoolhoofde besig het 'n bevorderlike *sosiale* klimaat by hul skole, en soos opvoeder Z opmerk: “ons is ‘n gelukkige skool!” geskep. Met so 'n benadering tot die onderwys, skep die skoolhoof nie net ontspanne en gelukkige *sosiale* ruimtes nie, die leerders leef hulself daarin uit en in die proses word hul *sosiale* en emosionele behoeftes bevredig, en volgens die opvoeders is die leerders meer toeganklik vir die lesse wat na pouses in die verskillende leerruimtes of leeromgewings aangebied word.

### 7.3 Klaskamers

Skoolhoofde ST en PL beskou die *klaskamers* oftewel *leeromgewings*, as die belangrikste ruimtes by hul skole. Hierdie studie het nie net na die *fisiese* of *voorgestelde* dimensies daarvan gekyk nie, maar het veral aandag skenk aan die wyse hoe hulle *sosiale* ruimtes in leeromgewings tot stand bring. By beide skole is daar 'n sosiale dimensie aan al die klasse in hul grondslagfase verleen, deur die aanbring van dekke in elke klaskamer (Sien Addendum A: foto's 15-19). Sommige dekke is van hout gemaak en die ander uit metaal, en in die meeste gevalle is dit teen die agterste muur in 'n klas opgerig, en met relings vir veiligheid, en 'n trap waarmee die leerders na bo klim, toegerus. Dit vergroot nie net die klasse se *fisiese* ruimtes of vloeroppervlaktes nie, dit skep nuwe sosiale ruimtes, waar leerders na gelang van hul persoonlike of sosiale behoeftes kan wegbreek, of net gaan sit en boek lees. In sekere klasse in skool PL, is daar ook leeshoekies geskep waar die leerders op sagte stoele, bankies om koffietafels ook gemaklik kan sit en boek lees. Die skep van hierdie *sosiale* ruimtes het ten doel om 'n *sosiale* dimensie in die klasse na vore te bring, waarbinne leerders ontspanne kan wees, en wat gebruik word om die leerders aan te moedig om te lees (Sien Addendum A: foto 57). Beide skole plaas 'n hoë premie op leesvaardighede, en die benutting van hierdie unieke *sosiale* ruimtes in die skole, hou direk verband met hul skole se akademiese prestasies (Spaull, Van der Berg, Wills, Gustafsson & Kotzé, 2016).

Ek het by skool PL waargeneem hoe die skoolhoof voortdurend besig is om *sosiale* ruimtes te skep, deur die *potensiaal* in ongebruikte grond raak te sien, en dit dan te gebruik om sosiale ruimtes daar tot stand te bring. Hy het byvoorbeeld 'n stuk “dooie ruimte” aangrensend aan die skoolsaal benut om 'n meerdoelige lokaal te bou, wat nie net as nuwe leerruimte dien nie, maar wat as 'n kleiner saal gebruik word, waar die skoolkoor optree, konserte gehou word, en waar die ouers sosiale gesellighede aanbied (Sien Addendum A: foto 21-23). Bo-op die meerdoelige lokaal is vyf addisionele musiekkamers gebou, wat deel uitmaak van die skool se nuwe geprivatiseerde musiekdepartement. Ek het een aand 'n musiekvertoning in die stampvol meerdoelige lokaal gaan bywoon en die sosiale interaksie wat ek voor die aanvang en na afloop van die vertoning waargeneem het, dui nie net op die algemene sosiale samesyn wat in die skool heers nie, maar dat die sosiale ruimtes wat skoolhoof PL skep, sosiale energie en betrokkenheid na vore bring, wat die band tussen die ouerkorps en die skool verder versterk.

Skool ST het egter nie 'n saal of enige ruimte wat groot genoeg is om sy leerders of sy ouers te akkommodeer nie, en het ook nie die *fisiese* ruimte op die skoolterrein om een te bou nie, maar desondanks dit, gaan skoolhoof ST op 'n uiters kreatiewe manier voort om geleenthede te skep waar nie net die leerders nie, maar ook hul ouers en lede van die gemeenskap sosiaal kan verkeer. Die leerders se weeklikse “saalbyeenkoms” vind op 'n sementblad plaas, en wanneer die skool funksies vir die ouers of gemeenskap reël, moet hulle die dae in die seisoene, na gelang van weersomstandighede versigtig kies, veral wanneer hulle hul jaarlikse braaivleisfunksies of ander sosiale gesellighede aanbied. Die ouers en lede van die gemeenskap weet wat te wagte is, en neem dus die weersomstandighede in ag wanneer hulle die skool besoek. Die verskille of ongelykhede tussen die twee skole, maar veral die ongeregtigheid wat die nalatenskap van apartheid is, is hedendaags faktore wat dit vir skoolhoof ST baie moeiliker maak om sosiale ruimtes by sy skool te skep, as in die geval van skoolhoof PL. Dit is egter danksy die twee skoolhoofde se *transformerende* leierskaps- en ruimtelike praktyke, dat ongeag die uitdagings wat by beide skoolhoofde die hoof moet bied, sosiale ruimte by hul skole geskep word om ander se *sosiale* en *emosionele* behoeftes te bevredig, die welwillendheid in ouers te ontsluit, asook om *groepsamehorigheid* en *esprit de corps* te versterk.

#### 7.4 Personeelkamers

Volgens die twee skoolhoofde is die skepping van ruimtes vir sosiale verkeer, naas die skepping van effektiewe *voorgestelde* leerruimtes of leeromgewings, die tweede belangrikse ruimte by hul skole. Dit is volgens hulle die plekke waar die gebruikers *sosiaal* kan verkeer en *emosioneel* kan ontlaai, wat dus 'n belangrike bydrae tot hul skole se sosiale en emosionele welstand lewer. Dit is die ruimte waar die gebruikers met mekaar kan konnekteer, verhoudinge versterk, en bied 'n platform waar mense vir mekaar kan omgee en ondersteun (Lefebvre, 1991). Die twee skoolhoofde beskou egter hul skool se personeelkamers as een van die belangrikste sosiale ruimtes by hul skole, en soos skoolhoof ST opgemerk het, “as dit met ons onderwysers goed gaan, gaan dit met ons kinders goed”. Hulle beskou die personeelkamer as die *sosiale* ruimte waar die personeel nuwe energie kan genereer, ontspan, hulself innerlik versterk, kan ontlaai en net hul fokus herwin vir die skof na pouse. Skoolhoof PL se siening van sy personeelkamer is dat dit is “*waar die onderwysers can relax en chill ... sommer net lekker met mekaar gesels ... dis die plek waar hulle ook ge-energize word*”.

Nie alle skoolhoofde besef die belangrikheid van 'n skool se personeelkamer, of besit die vaardighede om die uniekheid of die potensiaal wat daarin opgesluit lê (Sien hoofstuk 3), te ontsluit nie. Baie van die “tradisionele personeelkamers” regoor ons land word deur knypende begrotings en “praktiese en bekostigbare” ameublement gekenmerk. Skoolhoof PL het egter *intuïtief* besef, dat indien hy op die skool se suksesse wil voortbou, hy “ekstra aandag” aan die personeelkamer, wat hy as die tweede belangrikste ruimte in sy skool beskou, moet skenk. Met sy aanstelling as skoolhoof het hy die personeelkamer as, “koud, klinies en sommer aaklig” beskryf.

Hy het sy personeelkamer verskuif en met “net die beste” toegerus, wat gemak verskaf en wat tot die opvoeders se sosiale en emosionele behoeftes gespreek het. Terwyl skoolhoof PL die skepping van sy personeelkamer met my gedeel het, het ek besef dat hy instinktief die beginsels van Lefebvre se ruimtelike triade toegepas het. Hy het byvoorbeeld besluit om die personeelkamer, van 'n weggesteekte of onproduktiewe gedeelte van die skool (ver weg van kleedkamerfasiliteite) na 'n nuwe sentrale *fisiese* ruimte, wat op die mooi plattelandse berge uitkyk, verskuif, daarna het verseker dat die *voorgestelde* ruimte die opvoeders se belangstelling en denke prikkel, deurdat hy die lokaal pragtig verfraai en met die mooiste skilderye, gordyne en indirekte beligting toegerus het, en deur middel van duursame stoele en banke, 'n koffiemasjien, warmwateroutomaat, plaskerm-TV, die nuutste tydskrifte en koerante wat in die lokaal beskikbaar is, is dit in 'n uitnodigende en ontspannende *sosiale* ruimte omskep, wat 'n boodskap aan die personeel uitstraal, dat skool PL hulle waardeur (Sien Addendum A: foto's 58-59). Tydens die jare wat ek by die skool besoek afgelê het, het ek telkemale gehoor hoe positief die personeel teenoor die skool voel, en hoe hulle hul skoolhoof, SBS, SBL en ouer-onderwyser vereniging (OOV) waardeur. Die passie en toewyding wat onder skool PL se personeel waargeneem word, lewer 'n bydrae tot die skool se goeie akademiese uitkomst.

Teenstrydig met die “traak-my-nie-agtige” houding van opvoeders by sommige skole met betrekking tot die sogenaamde “time-on-task”, en die haas wat sommige opvoeders openbaar om vroeg huis toe te gaan, het ek ook waargeneem hoe die personeel by skole ST en PL tot laat in die middag by hul skole doenig is. Tydens my waarnemings het ek ook gesien hoe hulle by sport- of kultuurafrigting besig is, sommige is besig om in hul vrye tyd ekstra lesse of intervensies (kosteloos) vir sekere leerders aanbied, en dat beide skole personeelontwikkelingsessies op 'n gereelde basis aanbied om hul personeel te bemagtig. Hierdie na-uurse betrokkenheid en toewyding by skole ST en PL geld ook vir hul administratiewe en



staatsdienspersoneel. Dit was veral sekere middag, wanneer ek die skole besoek het om opvolgwaarnemings of verdere foto's te neem, dat ek waargeneem het hoe toegewyd die skole se administratiewe en staatsdienspersoneel is. Ek het byvoorbeeld een laat middag vir 'n lid van skool PL se administratiewe personeel gevra waarom hulle nog by die skool is en nog nie huistoe gegaan het nie, en die antwoord wat ek ontvang het was: “*maar hoe kan ons huis toe gaan ... ons werk is nog nie klaar nie?*” Wat hierdie stelling besonder waardevol maak, is die feit dat dit op 'n Vrydag middag was, en die skoolhoof nie by die skool was nie. Dit was vir my duidelik dat almal in hierdie skool deur skoolhoof PL se besielende *transformerende* leierskapstyl gemotiveer word, en dat elkeen hul pligte nougeset uitvoer, en nie hul skool en hul skoolhoof wil teleurstel nie. Dit is ook van toepassing op skool ST.

Skoolhoof PL is egter van mening dat goed geskepte *sosiale* ruimtes 'n bydrae tot die verbetering van sy personeel se motivering, gemoedstoestand en werksverrigting kan lewer, soos hy dit as volg stel:

*... die ruimtes moet anders vir ons personeel ook kan werk ... ons het byvoorbeeld die personeelkamer na die mooiste deel van ons skool verskuif ... dit het so 'n mooi uitsig op die pragtige berge ... dit het duur leermeubels en 'n flat screen ... ons personeel relax lekker daar terwyl hulle koffie drink ... daarna is hulle weer reg om klas te gaan gee.*

Toe ek vir die *eerste* keer met my waarneming by skool PL begin het, was ek beïndruk met hoe die skool se ouer-onderwysersvereniging (OOV) die skool waardeer. Hulle was besig om die finale voorbereidings vir 'n “fees”, soos een ouer dit verwoord het, vir die personeel voor te berei wat hulle later die middag in die personeelkamer sou aanbied (**Sien Addendum A: foto 60**). Daardeur wou die ouers die personeel bedank en hul waardering teenoor die personeel betuig vir “die goeie werk wat hulle gedurende die kwartaal verrig het” en tweedens om hul adjunk-skoolhoof, te vereer en geluk te wens met sy bevordering tot skoolhoof by 'n ander top-presterende skool in die provinsie.

Die OOV het een “lang-tafel” voorberei, mooi gedek en met pragtige blomme en geskenke versier. Bo en behalwe die beliggaamde *sosiale* ruimte wat spesiaal geskep is om kollektiewe waardering te betoon, kan sulke spesiale personeelfunksies ander ook inspireer om byvoorbeeld in die voetspore van die adjunk-skoolhoof te volg. Soos skoolhoof PL gesê het:



*My skool se suksesse word nie net deur ons leerders se suksesse bepaal nie ... dit word bepaal deur hoeveel onderwysers ... ons kan toerus om tot in bevorderingposte te vorder [hy verwys na hul adjunk- wat tot skoolhoof bevorder is] ... ons skool moet nie net 'n bydrae tot die leerders se lewens maak nie ... ons moet dieselfde ook vir die personeel doen!*

Ek het tydens die sogenaamde “feesvieringe” by skool PL waargeneem hoe skoolhoof PL sy *transformerende* leierskapspraktyke gebruik om nie net sy personeel te bedank nie, of byvoorbeeld sy adjunk-skoolhoof voorspoed en sterkte vir die toekoms toe te wens nie, maar hy gebruik die *voorgestelde* en *sosiale* ruimte om sy boodskappe *visueel* te versterk. Tydens die laaste fokusgroepvergadering het hy my gevra of ons volgens ons ooreengekome tydskedule sou kon bly, aangesien hy 'n belangrike funksie by sy skool moes gaan bywoon. Hy het die volgende met die fokusgroepvergadering gedeel:

*... ons het vandag ... een uur laat ek my kinders huis toe gaan ... want dis 'International Teachers' Day' ... 25ste Oktober is in die vakansie ... so ek vier dit vandag. Ek het 'n helse ete vir hulle georganise ... ek sien hulle om een uur en dan gee ek hulle elkeen ietsie ... ek gaan iets baie mooi vir hulle almal sê ... hoe goed hulle is ... en hoe lief ek vir hulle is. Ek dink dis belangrik dat jy in hulle invest ... want dan invest jy in jou kinders.*

Dit is duidelik dat skoolhoof PL se besielende leierskapstyl en persoonlike aanslag en gebruikmaking van *sosiale* ruimtes, om byvoorbeeld spesiale dae of geleenthede te herdenk, 'n rol speel in die gelukkige, dog professionele klimaat wat by hierdie skool heers, en wat 'n groot bydrae tot *opvoedermoreel* en *leerderprestasie* lei. Skool ST daarenteen, en as gevolg van gebrek aan ruimte, is nie so bevoorreg om 'n personeelkamer soos skool PL te kan hê nie, maar benut egter 'n ongebruikte klaskamer, wat hulle in 'n gerieflike personeelkamer omskep het, en wat hul opvoeders se eie en unieke *sosiale* en *emosionele* behoeftes ook bevredig.

## 7.5 Opvoeders se werkskamers

Skoolhoof PL se opvoeders het 'n werkslokaal nodig gehad waar hulle in stilte hul administratiewe werk kon verrig. Hy het toe 'n *fisiese* ruimte in 'n stil gedeelte van sy skool vir hierdie doel geïdentifiseer, die muur tussen twee stoorkamers uitgebreek en dit in 'n funksionele

opvoederswerkskamer, wat met die beste IKT-toerusting toegerus is, omskep. Bo en behalwe die funksionaliteit van die werkskamer, het hy dit ook 'n *sosiale* dimensie gegee, deurdat die lokaal mooi geveerf en verfraai is, en die personeel o.a. toegang tot 'n koffiemasjien het. Bo en behalwe die funksionele IKT-toerusting wat hy vir sy personeel aangeskaf het, het hy ook *ergonomies* én *ortopedies* ontwerpte stoele vir sy personeel aangekoop, sodat hulle nie net gemaklik kan sit nie, maar dat wanneer hulle tydens lang periodes moet sit, veral wanneer hulle hul leerders se punte op die data-stelsels moet insleutel, nie rugprobleme ontwikkel nie (Sien Addendum A: foto's 25-26).

## 7.6 Speelgronde

Skoolhoofde ST en PL besef dat hul skoolgeboue, asook die *fisiese* uitleg van hoe die onderskeie geboue op die skoolterrein geposisioneer is, 'n fundamentele rol in die skepping van uitnodigende *sosiale* ruimtes speel. Hulle is ook deeglik bewus van die *interaksie* of *wisselwerking* tussen die *fisiese* én *voorgestelde* ruimtes wat met die skep van *sosiale* ruimtes gepaardgaan. Nespor (1997) is van mening dat skoolgeboue *beperkend* of *vrymakend* kan wees, aangesien dit 'n invloed op die *beweging* van mense het, en dus ook 'n invloed op die *sosiale* interaksie tussen mense kan hê, en tot erge frustrasies, “bully-gedrag” of tot konflik in skoolgange of op die speelgronde aanleiding kan gee (Nespor, 1997; Fataar, 2010a, 2010b, 2015). Lefebvre (1991:358) argumenteer:

*Spatial practice regulates life – it does not create it. Space has no power ‘in itself’, nor does space as such determine spatial contradictions.*

Volgens Lefebvre (1991) is *sosiale* ruimte die *dominerende ruimte*, en die sosiale effek daarvan kan deur sekere “opknappings” aan die skoolterrein, asook deur die inkorporering van voorwerpe, kleur, logo's, simbole en artefakte, meer effektief gemaak word. Skool PL het byvoorbeeld verskeie spuitfonteine op strategiese plekke op die skoolterrein opgerig, met die doel om rustigheid en kalmte voort te bring en skoolhoof bring die oprigting van spuitfonteine, direk in verband met sy skool se akademie:

*... ‘n mooi plek is lekker om in te stap ... as jy by ons skool instap ... is dit nie nodig dat daar ‘n fontein is wat water spuit nie ... maar dis daar. Nou kan jy die vraag vra ... maar wat het dit [spuitfontein] met onderwys te doen? Alles! Want die kind stap in ... wil met*

*sy maatjies praat ... die geluid van die water en daai pragtige Iceberg rose daar rondom ... daai bome aan die groei is ... ek is mal daaroor .. jy stap daarin en jy voel net ... hier wil ek wees ... want dis 'n lekker plek.*

Deurdat die skoolhoofde hul *fisies* ruimtes in *voorgestelde* ruimtes verander, *bedink* die gebruikers nie net die ruimtes anders nie, hul *belewing* en *sosiale* interaksies daarin, gee aanleiding tot *sosiale* ruimte. Skoolhoof PL gebruik *sosiale* ruimte om sy skool se *sosiale doelwitte* te bereik. Hy verstaan dat wanneer die leerders oor die skoolterrein beweeg, en byvoorbeeld in aanraking met die spuitfontein kom, en die geruis wat water maak hoor, dit 'n kalmerende en strelende effek op die gebruikers kan hê, en dat hulle heelwaarskynlik daar sal vertoef en gesels, en dat dit *sosiale groepsamehorigheid* voortbring en *verbintenis* teenoor die skool versterk. Dit is ook belangrik dat die verskillende ruimtes soomloos in mekaar moet kan vloei om die maksimale benutting van die sosiale ruimte te verkry. Die OECD (2011:64) verslag se siening hiervan is:

*The [school] building connects educational spaces with their surroundings ... the interior spaces flow into one another and overlap in social areas ... it uses movement as a socialising device for connecting students to one another ... [it] creates an inspiring world.*

Dit is nie net die skepping van *sosiale* ruimtes wat dien om sosiale behoeftes te bevredig nie, maar hoe skoolhoof PL sy skoolterrein as 'n reuse *sosiale leeromgewing* beskou, wat duidelik met die skool se kurrikulum geïntegreer is (sien Addendum A: foto's 49-51). Hy het byvoorbeeld die verskillende *sosiale* ruimtes op 'n soomlose wyse met mekaar verbind, wat ook met die verskillende stadia van die leerders se ontwikkeling aansluit, en grotendeels 'n verlengstuk van dit wat hulle in hul klasse ervaar, soos byvoorbeeld wanneer hulle stories hoor of storieboeke lees, die beelde wat hulle daarvan skep, op die speelterrein kan uitleef. Die Grondslagfase by skool PL se speelterrein is met apparate en voorwerpe verfraai, wat die leerders subtiel met beroepe in die arbeidsmark verbind. Daar is byvoorbeeld 'n speel-vulstasie waar die jong leerders hul stootkarretjies of motorfiets met *brandstof* kan vul, en dan is daar ook iemand wat as 'n petroljoggie speel wat dit volmaak, en ook die betaling ontvang (Sien Addendum A: foto's 55-56). Hierdie aksies wat ek waarneem, versterk nie net die leerders se *sosiale* en kommunikasievaardighede nie, dit versterk hul selfvertroue en bevorder hul wiskundige vermoëns.

Die intermediêre en seniorfaseleerders by skool PL het soortgelyke speelgronde, maar dit is spesifiek geskep om die behoeftes van die *jong tiener* aan sosiale interaksie en groepsamehorigheid aan te spreek. Daar is byvoorbeeld 'n “restaurant”, wat net soos 'n egte restaurant funksioneer, waarna ek later in die hoofstuk verwys.

## 7.7 Sosiale en emosionele sones

Op die skoolterreine van beide skole het die skoolhoofde unieke *sosiale* ruimtes geskep waar die leerders mekaar kan ontmoet en met mekaar kan gesels (Sien Addendum A: foto's 61-70). Die *sosiale* ruimtes by skool PL, wat meestal uit sitplekke onder skadubome bestaan, word as *emosionele sones* beskou. Skoolhoof PL het inisiatief geneem deurdat hy verskeie *emosionele* sones regoor sy skool tot stand gebring het. Elke *emosionele* sone het tussen 6 tot 10 sitplekke, waar die leerders, weg van die speelgrond se gewoel of geraas, in 'n redelike stil gedeelte kan sit en met mekaar kan praat of net gedagtes uitruil. Soos skoolhoof PL sê:

*... die kinders van vandag ... ervaar baie stres ... nie net in die skool nie, maar ook by die huis ... die skool moet 'n 'social' plek vir hulle skep ... waar hulle met hul maats kan sit ... sommer net lekker met mekaar kan gesels ...*

Skoolhoof PL het nie 'n sent op hierdie bankies spandeer nie, aangesien hy 'n groot boom wat op die terrein afgesaag is, in spesifieke lengtes laat opsaag het wat as bankies dien. Ek het tydens die somer waargeneem hoe die leerders daarna uitsien om in die koel skaduwee op die skool se “gratis meubels” te gaan sit en met mekaar te gesels, en hierdie *emosionele sones* skep 'n nuwe sosiale dimensie by die skool (Sien Addendum A: foto's 64-66).

Skoolhoof PL se standpunt is dat elke leerder uniek is, en dat hul *sosiale* en *emosionele* behoeftes van mekaar verskil, en met dit in gedagte het hy te werk gegaan om sosiale ruimtes te skep wat hul behoeftes sou aanspreek. Hy het voorsiening gemaak vir daardie leerders wat miskien *stil en teruggetrokke* is, of aan die ander kant van die spektrum daardie leerders wat baie energie en 'n sterk verbeelding het, te kan akkommodeer. Om in hierdie doel te slaag, het hy byvoorbeeld boomhuise in bome op sy skoolterrein laat bou, kleurvolle klimrame met sosiale ruimtes daaronder, opgerig (Sien Addendum A: foto's 71, 72, 74-76). Die plaaslike munisipaliteit het ou stormwaterpype in die nabyheid van die skool vervang, en skoolhoof PL

het die geleentheid en potensiaal daarvan raakgesien om dit deel van 'n sosialeruimteprojek te maak. Hy het met hulle onderhandel en die munisipaliteit het 'n paar stormwaterpype geskenk en dit gratis op 'n strategiese plek op die skoolterrein afgelewer. Tydens my waarneming het ek gesien hoe die stormwaterpyp in 'n *emosionele* of *sosiale* ruimtes omskep word, en hoe die leerders dit geniet om daarbinne, afgesonderd van die buite-wêreld, te gaan sit of te gaan speel (Sien Addendum A: foto's 77-79).

Tydens hierdie studie het ek ook waargeneem hoe die twee skoolhoofde se fyn uitgewerkte ruimtelike strategieë in produktiewe projekte ontvou, en hoe dit almal, nie net die leerders of opvoeders nie, maar veral die skoolgemeenskap raak, en almal *opgewonde* maak en *inspireer*. Een van die *sosiale* projekte wat skoolhoof PL geïnisieer het, was om sy skool se “jong tieners” *emosioneel* en *sosiaal* vir die toekoms voor te berei, deur 'n “restaurant” by sy skool vir sy Intermediêre en Seniorfaseleerders op te rig. Nadat dit voltooi is, lyk dit kompleet soos 'n werklike restaurant, pragtig verfraai en uitgelê met passende tafels en stoele, prente, spyskaarte, tydskrifte en boeke, mure stylvol én kleurvol uitgeverf. Die leerders kan binne of buite die restaurant sit, en om tot die *sosiale dimensie* verder by te dra, speel daar “tienermusiek” in die agtergrond. Skoolhoof PL beskou die “restaurant” as een van die belangrikste *sosiale* ruimtes by sy skool (Sien Addendum A: foto's 80-83). Bo en behalwe die “restaurant” het skoolhoof PL sewe ander *sosiale* ruimtes by sy skool ontwikkel om aan ander *emosionele* of *sosiale* behoeftes by sy skool te voldoen en beskryf die doel daarvan as:

*...ons het sewe sosiale areas by ons skool geskep ... wat verskillende tuine uitbeeld ... daar is 'n kruietuin, roostuin, blomtuin, fynbostuin ... dan is daar 'n ander tuin waar die water heeltyd loop [visdammetjie] ... daar is so ses Koi-visse daarin ... dis lieflik om dit dop te hou. Binne hierdie tuine is dit doodstil. Die kinders mag nie daar raas of speel nie ... hulle mag net daar gaan sit ... weg van die speelgrond se geraas ... en net 'relax'. So daar is twee sosiale areas wat baie lekker is. Die een is absoluut 'n natuurlike plek met blomme en tuine en Koi-visse ... en die ander een is eintlik 'n snoepie ... met lekker musiek ... hulle kan gerieflik sit en lees en ietsie eet.*

Skoolhoof PL het ook besef dat daar ruimtes geskep moet word waarbinne die Intermediêre en Seniorfaseleerders van hul *oortollige* energie ontslae kan raak, voordat dit miskien in die skoolgange op ongewensde wyse tot uitting kom. Hy het vir die doel twee stukke “dooie terrein” geneem en 'n skaatsplankbaan asook 'n avontuur- of hindernisbaan gebou (Sien Addendum A:

foto's 73, 84 & 85). Hierdie avontuurbaan is onder hoë koeltebome opgerig, en bestaan uit verskeie klimapparate, en word tydens liggaamsoefeninge, wat deel uitmaak van die vak Lewensoriëntering gebruik, maar word veral tydens sportoefeninge en spanbousessies vrugtevol benut, aangesien dit nuwe *energie* en *sosiale* samesyn onder die senior leerders verder bevorder.

Skoolhoof PL skep ook *sosiale* ruimtes vir sy ouers deurdat dele van die skoolterrein vir die doel opsy gesit is, waar hulle kan braai en tydens skoolfunksies gesellig met mekaar kan verkeer. Hy het ook 'n “binnebraai” vir sy personeel laat bou waar hulle ook na-ure of wanneer daar 'n behoefte is, sosiaal met mekaar kan verkeer (Sien Addendum A: foto's 86-87). Verder, om die beste opvoeders en skoolleiers in die mark vir sy skool te bekom, het hy 'n stel woonstelle op 'n ander dooie en ongebruikte stuk grond langs die skool se hoofhek gebou. Hierdie woonstelle is stylvol gebou, elke eenheid het sy eie sosiale braai-area, en volgens skoolhoof PL, spreek dit die unieke behoefte van veral sy jong en dinamiese personeel aan, en wat opsigself tot verhoogde motivering en toewyding lei (Sien Addendum A: foto's 88-89).

Bo en behalwe die funksionele skuiling wat skoolhoof PL by die hoofingang gebou het, en waar die ouers kan staan en sosialiseer wanneer hulle vir hul kinders staan en wag, het hy 'n ander uitgebreide sosiale ruimte by die ingang tot die Preprimêre Afdeling en grondslagfase geskep. Skoolhoof PL is daarvoor bekend dat sy leerders en personeel se veiligheid vir hom belangrik is (hy het die veiligheidsheining om die skool opgeknap en het 22 geslotekringkameras regoor die skool geïnstalleer om beweging te monitor), maar hy het ook besef dat dit nie net die leerders se veiligheid is wat soggens in gedrang kan kom nie, maar dat die ouers ook 'n risiko loop wanneer hulle hul kinders in 'n baie besige pad, veral gedurende die donker en reëniger wintersoggende, aflaai. Bo en behalwe die gevaar om oor die besige pad te kom, het dit tot erge frustrasies en spanning tussen skool PL se ouers en die ouers van die buurskool, wat ook dieselfde pad moet gebruik, gelei. Om hierdie probleme of frustrasies te minimiseer, het skoolhoof PL na die plaaslike munisipaliteit gegaan, en hulle versoek om die bestaande twee-rigting-pad, in 'n een-rigting-pad, met 'n “stop-en-afklimpunt” (stop and drop) te verander. Sy *transformerende* leierskap is waargeneem, hoe hy deur middel van sy *oorredingsvermoë* die munisipaliteit oortuig het, om die vloei-rigting van die pad in 'n gevestigde dorp, te verander (Sien Addendum A: foto 31-32). Dit was veral sy strategiese benadering, waarby hy invloedryke ouers en lede van sy SBL en SBS saam na die munisipaliteit geneem het, wat die deurslag gegee het. Die omskepping en beveiliging van die pad het daartoe bygedra dat daar meer staan- of parkeerruimtes vir die ouers is, en het 'n nuwe en dinamiese *sosiale* ruimte tot gevolg, aangesien

die ouers nou gerieflik en met genoeg ruimte daar met mekaar kan staan en gesels, sonder dat hulle oor die veiligheid van hul kinders hoef te bekommer.

As gevolg van die geografiese ligging van skool ST, waar dit deur huise in 'n woonbuurt vasgepen word, en nie ruimte het om op uit te brei nie, kan skoolhoof ST dus nie soortgelyke *sosiale* ruimtes soos skoolhoof PL skep nie. Die skool het egter oral op die beperkte skoolterrein, groot sambrele geplaas waaronder die leerders kan sit en gesels, en wat ook as sosiale ruimtes dien. Dit is opmerklik hoe die twee skole se *sosiale* ruimtes, as gevolg van die beskikbare *fisiese* ruimtes verskil, maar tog is die passie en begeerte wat by die twee skoolhoofde bestaan om sosiale ruimtes te skep, dieselfde. Beide skoolhoofde voel egter sterk dat *sosiale* ruimtes geskep moet word om sosiale interaksie en groepsamehorigheid onder die leerders te bevorder, wat ten doel het om sosiale verhoudinge te versterk. Dit sluit aan by die navorsing wat Goonerwardena *et al.* (2008) gedoen in terme waarvan hulle kommentaar lewer dat:

*The other way of making social space . . . is a living process which imparts only key centers of activity in a clear spatial configuration and with an intensity of form and meaning that favors (and expresses) what we believe essential: living relationships and activities that spring from diversity, unexpected initiatives, and above all, that something in social man that leads to the creation of community.* (Goonerwardena *et al.*, 2008:172)

Alhoewel skoolhoof ST se skool in 'n laermiddelklaswoonbuurt, wie se kinders uit aangrensende werkersklaswoonbuurte kom, en wat bekend is vir dwelmmisbruik en bende-verwante insidente, het ek waargeneem hoe hy nie toelaat dat enigiets hom van sy doelwit om gehalte-onderwys te verskaf, weerhou nie. Al is hy klein van portuur, is sy reputasie deur middel van sy *transformerende* leierskapstyl groot, en dit blyk asof die meeste mense in die skoolomgewing die grootste respek en deernis vir hom het.

Wat ek waargeneem het, is dat hy nie toelaat dat die beperkte *fisiese* of *sosiale* ruimte by sy skool hom daarvan weerhou om die omliggende gemeenskappe by sy skool te betrek nie, en hoe hy hulle na sosiale funksies of ander fondsinsamelingsveldtogte nooi. Deurdat hy na die gemeenskappe uitreik, het hy sy magsoosisie as *transformerende* skoolleier aansienlik versterk. Die studie het dit egter baie interessant gevind hoe hy sy leierskapstyl, “na gelang van situasies” aanpas om sekere doelwitte te bereik. Dit is waargeneem hoe hy soms *intens* outokraties, *laissez faire* of demokraties kan wees, en dan is daar tye wanneer hierdie *transformerende* skoolhoof die



“uniekheid” van die situasie kan opsom, en in sy woorde, “out of the box” heeltemal onkonvensioneel kan optree en hom soms soos volg laat uitdruk:

*.... there are also times ... I don't know whether I should say it ... I can also be a hooligan principal ... ek sê sommer ... ek's 'n skollie-prinsipaal! If you don't behave like that ... people take advantage of you! Yes, I also have a soft-natured side to myself ... but if you come here [to the school] en jy gaan onbeskof wees ... alhoewel ek baie nice met jou wil wees ... gaan ek ook vir jou sê néé ... hier trek ons 'n lyn ... jy moet 'padgee!'*

Hierdie unieke ‘hooligan’-leierskapsbenadering werk vir skoolhoof ST, maar so 'n styl sou nie noodwendig vir skoolhoof PL kon werk nie, aangesien die twee skole se kontekste aansienlik van mekaar verskil. Volgens Leithwood en Jantzi (2006, 2009); Heystek (2007) en Heystek *et al.* (2012) is die hoof funksie van skoolleiers om deur middel van hul *transformerende* leierskap hul *invloed* in hul skoolgemeenskappe te laat geld en daardeur die *inkoop* en *samewerking* van ander te verkry. Beide skoolhoofde ST en PL slaag met onderskeiding hierin, veral skoolhoof ST wat meer buigsaam in hierdie verband is, hoe hy situasies fyn kan lees en dan in die oortreffende trap optree, en wat hoofsaaklik te alle tye elemente van *transformerende* leierskap dra. Alhoewel skoolhoof PL die meeste ruimtelike projekte van die twee skoolhoofde aangepak en voltooi het, het hy soos volg op die vraag gereageer of hy tevrede was met *hoe* hy dit aangepak het:

*Nee! ... ek moes die 'spaces' vroeër begin verander het ... ek kon baie vroeër begin het ... want toe ek begin het om om die 'spaces' te verander ... het die skool onmiddellik ten goede begin verander. Baie van die veranderinge wat ek gemaak het ... kon ek baie vroeër gedoen het ... ons kon twee jaar gewen het en die skool sou baie beter gewees het as nou! Ek moes maar na my 'gut' geluister het en die verskillende 'spaces' vroeër begin verander het ... ek het 'n fout gemaak ... ek het te lank gewag ...*

Ek is nie so seker of skoolhoof PL se antwoord 100% haalbaar is nie, aangesien om *fisiese voorgestelde* en *sosiale* ruimtes te kon skep, het 'n mens éers die *inkoop* van ander nodig, en om dit binne skoolverband te kan realiseer, is dit van kardinale belang om eers die *inkoop* van ander te verkry, veral dié van die *SBS* en die *SBL*, aangesien volgens die SA Skolewet van 1996 hierdie twee *bestuurs-* en *beheer*komponente die spil is waarom skole se finansies, beleide en die “wetlike” goedkeuring daarvan draai. Sou hulle byvoorbeeld nie die skoolhoof se nuwe projekte wou ondersteun nie, of sou dit teen met die skole se bestaande beleide, skoolkultuur of



skoolwetgewing indruis, of sou die SBL nie die befondsing daarvoor goedkeur nie, sou die projekte nie geloods kon word het nie. Hierdie twee skoolhoofde het deur middel van hul *transformerende* leierskaps- en ruimtelike praktyke, goed daarin geslaag om deur middel van ruimtelike projekte, hul skole as sentra van akademiese uitnemendheid, in die Wes-Kaapprovinsie gevestig.

## 7.8 Samevatting

Die argument wat ek in hierdie hoofstuk aanbied is dat *transformerende* skoolleiers goed toegerus is om uitnemende *sosiale* ruimtes by hul skole te skep, wat ten doel het om die leerders se *sosiale interaksies* te bevorder, en om hul *emosionele* en *persoonlike welstand* te ondersteun en te versterk. Die *beleefde* of *sosiale* ruimtes wat in hierdie hoofstuk bespreek is, sluit aan by Lefebvre (1991:33 & 38) se derde dimensie met betrekking tot die produksie van ruimte, naamlik *sosiale* ruimte, en dui op hoe die wêreld, deur mense se sosiale praktyke in hul *alledaagse* lewens, geproduseer word en Lefebvre (1991) is van mening dat:

... *social space 'incorporates' social actions, the actions of subjects and both individuals and collective who are born and who die, who suffer and who act.* (Lefebvre, 1991:33)

Die studie het ook bevind dat *sosiale* ruimte by 'n skool saak maak en dat dit as 'n koppelende ketting of netwerk van interaksies 'n verbinding tussen die *fisiese* en *voorgestelde* ruimtes vorm, en gestalte aan (ruimtelike) simboliek soos sosiale norme, waardes en ervarings gee en aanmoedig. Die studie het ook bevind dat die skepping van *sosiale* ruimte tot die skepping van produktiewe leeromgewings lei. Wanneer skoolleiers nuwe *sosiale* ruimtes by hul skole skep, stuur dit 'n kragtige boodskap uit dat mense en hul *sosiale* en *emosionele* behoeftes vir hulle belangrik is, en dat hulle vir hulle omgee, en wat verder tot verhoogde vlakke van motivering, toewyding en *esprit de corps* lei.

In die voorafgaande twee hoofstukke het ek beskryf hoe die twee skoolhoofde voortdurend besig is om hul skole se *fisiese* ruimtes in *voorgestelde* ruimtes te omskep met die doel om hul leerders se verbeelding te stimuleer en te motiveer, en in hierdie hoofstuk het ek daarna verwys hoe *sosiale* ruimtes in kragtige simboliese ruimtes omskep kan word, wat *sosiale* interaksies en *emosionele* versorging van leerders bevorder en wat dus groter *groepsamehorigheid* en hoër *geluksvlakke* by die skool tot gevolg het.

Alhoewel hierdie studie data met betrekking tot *fisiese, voorgestelde* en *sosiale* ruimtes oor die drie voorafgaande hoofstukke individueel versamel en aangebied het, is die studie bedag daarop dat die verskillende vlakke van ruimte nie in *isolasie* beskou kan word nie en dat die *fisiese, voorgestelde* en *sosiale* ruimtes eers met mekaar geïntegreer en verweef moet word om *ruimte* te kan skep, soos Lefebvre (1991) aan ons voorhou:

*The perceived-conceived-lived triad (in spatial terms: spatial practice, representations of space, representational spaces) loses all force if it is treated as an abstract 'model' ... that the lived, conceived and perceived realms should be interconnected, so that the 'subject', the individual member of a given social group, may move from one to another without confusion – so much is a logical necessity. (Lefebvre, 1991:40)*

In die volgende hoofstuk word die studie saamgevat, bepaalde gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings vir verdere navorsing voorgestel.

## HOOFSTUK 8

### GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

#### 8.1 Inleiding

In 'n sekere sin was hierdie studie 'n respons op navorsing wat uitwys dat verskeie skole in Suid-Afrika nie effektief *gelei* of *bestuur* word nie, dat opvoeders en leerders al hoe meer *gedemotiveerd* raak, skoolinfrastruktuur en skoolterreine slordig voorkom of nie in stand gehou word nie, daar onkonde bestaan rakende hoe om die *potensiaal* wat in effektiewe *skoolruimtes* of *leeromgewings* opgesluit lê, te ontsluit, en die kommerwekkende afname in *leerderprestasie*, soos gemeet aan nasionale en internasionale toetsing (Sien Heystek & Pashiardis, 2007; Hoadley, Christie & Ward, 2009; DBE, 2005 & 2010; Christie, Sullivan, Duku & Gallie, 2010; Spaul, 2013 & 2015b; Heystek, 2010, 2015; Van der Berg, 2015, Spaul, Van der Berg, Wills, Gustafsson & Kotzé, 2016; CDE, 2017). Hierdie studie neem ook kennis van 'n algemene opvatting dat iemand wat as skoolhoof aangestel is, deur 'n skoolgemeenskap as 'n *leier* beskou word (Sergiovanni, 1996 & 2001; Hallinger 2005; Hallinger & Heck, 2010).

In die vorige drie hoofstukke het ek 'n ontleding van die bevindings van hierdie studie aangebied. Hierdie hoofstuk sluit die studie af deur 'n oorsig te gee van die verskillende hoofstukke, 'n opsomming van die bevindinge en betekenis van hierdie studie, en 'n paar aanbevelings vir verdere navorsing te bied. Ek stel nie 'n model vir suksesvolle leierskaps- en ruimtelike praktyke voor met die doel om produktiewe leeromgewings in openbare skole te skep nie. In plaas daarvan bied hierdie tesis 'n begrip van hoe twee skoolhoofde deur middel van hul praktyke, die inkoop en samewerking van hul leerders, opvoeders, en veral hul SBS en SBL verkry het, om die ruimtelike projekte waarin hulle persoonlik glo te ondersteun om 'n verskil by hul skole te kan maak.

Aangesien skoolhoofde nie *alleen* ruimte kan produseer nie, en dus die samewerking van ander benodig, het die twee skoolhoofde leierskap oor hul skole *versprei* om die effektiwiteit van hul skole te verbeter, hul ruimteskepping te bevorder, en sodoende skooldoelwitbereiking te vergemaklik, en in die proses hulself as *leiers van leiers* by hul skole geposisioneer (Heystek *et al.*, 2012). Die praktyke wat die skoolhoofde en SBS'e by hierdie twee skole aangespreek het, terwyl hulle voortgegaan het om ruimte by hulle skole te skep, word geassosieer met die vier kernleierskapspraktyke van rigtinggewing, ontwikkeling van mense, herontwerp van die organisasie en bestuur van onderrig en leer (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins,

2006). Data uit hierdie tesis het die twee skoolhoofde se *intuïtiewe* of natuurlike leierskapspraktyke, wat hulle na gelang van 'n situasie *instinktief* toepas, as *transformerende leierskap*, soos teen Leithwood en Jantzi (2006:205) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel* gemeet, geïdentifiseer.

Hierdie ondersoek was gedryf deur 'n rasionaal om na die *leierskaps*-, *ruimtelike* praktyke en die bedingingsmagte van twee *transformerende* skoolhoofde, een stedelik en die ander plattelands, te kyk. Die studie is 'n kykie na twee mense wat as *produktiewe*, *intuïtiewe* en *sukcesvolle ruimtelike* skeppers beskou word, en wie se eiesoortige *praktyke* bydraes tot hul skole se bewese suksesse lewer. Dit gee ook 'n *analitiese* verklaring van hoe twee suksesvolle ruimtelike skeppers of produseerders deur middel van hul *ruimtelike praktyke*, goeie én haalbare skoolruimtes, asook *produktiewe leeromgewings*, by hul skole skep. Hul *lewensgeskiedenis* speel 'n rol in hul werkswyses van *hoe* hulle *fisiese* en *voorgestelde* ruimtes in uitnodigende *sosiale* of *beleefde* ruimtes omskep word, wat 'n sterk *emosionele* dimensie na vore bring, en wat die skoolhoofde met groot vrug gebruik om ook op 'n *emosionele* vlak met hul personeel, leerders en ouers te konnekteer, en wat daartoe lei dat hulle die *inkoop* en *samewerking* van ander makliker bekom (Lefebvre, 1991:38-39).

In hierdie hoofstuk som ek die konseptuele raamwerk en die teoretiese oriëntering van die studie kortliks op. Ek beklemtoon die metodologiese oriëntering, navorsingsmetodes en die hoofnavorsingsvraag en subvrae van die verhandeling. Daarna bied ek 'n opsomming van die hoof- konseptuele argumente aan in antwoord op die hoofnavorsingsvraag. Ek sluit die hoofstuk af deur 'n uiteensetting van die konseptuele bydrae van die tesis oor die vorige drie hoofstukke naamlik: hoofstuk 5, *fisiese ruimte*; hoofstuk 6, *voorgestelde ruimte* en hoofstuk 7, *sosiale ruimte* aan te bied, in antwoord op die hoofnavorsingsvraag: *Hoe skep skoolhoofde ruimte deur middel van hul leierskapspraktyke?* Die doel van my navorsing was dus om die ruimtelike praktyke van die twee skoolhoofde te verstaan, en te interpreteer hoe hul transformerende leierskapspraktyke in verband met die produksie van produktiewe leeromgewings binne 'n openbare skoolkonteks gerealiseer word.

Ek het in Hoofstuk 1 die rasionaal vir my studie bekendgestel en het my navorsingsfokus op die *leierskaps*- en *ruimtelike* praktyke van twee skoolhoofde gerig, met die doel om te ontleed *hoe* hulle *produktiewe leeromgewings* skep. Ek het daarna elke opeenvolgende hoofstuk van hierdie tesis op 'n sistematiese wyse gekontekstualiseer, om sodoende gestalte aan hierdie studie te verleen.

In Hoofstuk 2 het ek 'n gedetailleerde oorsig van literatuur verskaf deur op literatuur te fokus wat relevant tot my navorsingsfokus is, en ek het verskeie konsepte en begrippe wat verband hou met hierdie studie, aangespreek. Ek het literatuur ingesluit wat verband hou met nasionale en internasionale navorsing, wat betrekking het op leierskaps-, bestuurs-, skoolhoofskappraktyke, om te verstaan hoe skoolhoofde dit kan aanwend om produktiewe leeromgewings te skep. Die literatuuroorsig het dus die toneel vir die studie gestel, en help om dit in die bestaande literatuur rakende die onderwerp te posisioneer, asook om begrip van die leierskapspraktyke in die konteks van skoolonderrig in Suid-Afrika, te voorsien.

Hoofstuk 3 het 'n bespreking gebied van die teoretiese raamwerk en analitiese lense van Henry Lefebvre (1991) se ruimtelike teorie, veral sy ruimtelike triade (1991:38-39), wat ek in hierdie studie toegepas het. Ek het 'n verduideliking gegee van Lefebvre (1991) se materiële, diskursiewe en interpretatiewe ruimtelike lense, wat my in staat gestel het om te verken hoe 'n skoolhoof se ruimtelike praktyke tot die produksie van produktiewe leeromgewings lei, asook hoe dit tot leerderprestasies aanleiding gee. Die teoretiese raamwerk het my in staat gestel om die verhouding te ondersoek tussen die drie dimensies van ruimte soos Lefebvre (1991: 38-39) dit in sy ruimtelike triade uiteensit, naamlik *fisiese*, *voorgestelde* en sosiale ruimte, en hoe deur die integrering van hierdie drie dimensies, *ruimte* geproduseer word.

Hoofstuk 4 bied 'n omvattende bespreking van die metodologiese oriënteringsmetodes wat ek tydens die navorsing vir hierdie studie gebruik het. Die kwalitatiewe metodologie het my in staat gestel om die maniere waarop leierskaps- en ruimtelike praktyke tot die skepping van produktiewe leeromgewings lei, te beskryf. Ek het ontologies vanuit die veronderstelling gewerk dat 'n skoolhoof nie self ruimte kan skep nie, en daarom is dit noodsaaklik dat hulle die kruising van die SBS en SBLvelde baie vaardig moet bestuur, om hul inkoop en ondersteuning te bekom. Ek het epistemologies uit die veronderstelling te werk gegaan dat kennis deur die beleefde ervarings van die skoolhoofde, wat deur middel van hul transformerende leierskapspraktyke, produktiewe leeromgewings tot stand gebring en opgebou word. Semi-gestruktureerde individuele onderhoude met die twee skoolhoofde van die geselekteerde skole is gehou en het my in staat gestel om 'n diepgaande verkenning van hul unieke leierskaps- en ruimtelike praktyke te doen. Hierdie studie was metodologies op 'n kwalitatiewe en interpretatiewe raamwerk gebaseer, om begrip vir die twee skoolhoofde se praktyke, asook die hindernisse of uitdagings wat moontlik op hul ruimteskepping kan impakteer, te bekom.

Doelgerigte steekproefneming is gebruik om die deelnemers, wat by die onderwysdepartement as suksesvolle skoolhoofde en produktiewe ruimteskeppers bekend staan, te kies om die navorsingsvrae te beantwoord. Hulle is na aanleiding van hul skole se jaarlikse sistemiese graad 3- en 6-uitslae, hul kringbestuurders se moniteringsverslae en deur onderwysamptenare wat hul skole besoek, geïdentifiseer. Ek was dus in staat om inligtingryke deelnemers te kon identifiseer wat kundig is oor die navorsingsfokus. Hierdie tesis is gebaseer op die doelbewuste keuse van hierdie twee suksesvolle ruimteskeppers, wat ek uit my eie teoretiese aanslag gekies het, om hul ruimteskeppingspraktyke te probeer verstaan en te ontleed. Die data wat hierdie tesis na vore bring, dui daarop dat hulle ruimteskeppers is wat ruimte uit hul eiesoortige konseptualisering daarvan skep, en wat dit weer aanwend om hul opvoedkundige doelwitte bereik.

As kwalitatiewe navorser erken ek my subjektiwiteit en my invloed op die konteks. Ek is daarvan bewus dat geen navorsing objektief of waarde-vry is nie. Die poste wat ek as 'n voormalige skoolhoof en hoof van 'n kring beklee het, het my toegelaat om 'n blik op die skoolhoofde se werkswyses in die bestuur en die skepping van ruimte by hul skole te verkry. Ek was egter bekommerd dat my posisie as onderwysamptenaar die vrywillige aanbieding van persoonlike inligting rakende hoe die twee skoolhoofde ruimte skep, sou benadeel. Ek is egter nie een van die twee skoolhoofde, wat in twee verskillende kringe en onderwysdistrikte werksaam is, se toesighouer nie. Dit het moontlike spanning as gevolg van my amp, aansienlik verminder en ek kon by die twee skoolhoofde ryk en belangrike data verkry. Ek het refleksiewe waarnemingsnotas oor my betrokkenheid by die navorsingsdeelnemers geskryf, wat inligting geword het wat my toegelaat het om my analise wat betrekking het op *transformerende* leierskap én *ruimteskepping*, te verkry en te verdiep.

Die data wat uit hierdie tesis na vore kom, dui daarop dat hierdie twee skoolhoofde sterk transformerende opvoedkundige leiers is wat deur middel van 'n duidelike visie, passie en entoesiasme vir hul opvoedkundige taak, “vorentoe gedryf word”. In hul strewe om optimale en produktiewe *fisiese, voorgestelde* en *sosiale* ruimtes by hul skole te skep, is hulle geneig om met ander mense wat nie dieselfde siening as hulle huldig nie, te bots, of miskien “net verkeerd opvryf”. In hierdie proses “verloor” hulle aanvanklik sulke mense of belangegroepes, wat nadelig vir hul skole kan wees, maar as gevolg van hul transformerende leierskap en hul opregte belangstelling in, en empatie met, ander “gaan haal hulle diegene wat agtergeraak het”. Hulle doen dit deur middel van intellektuele stimulering en die aanbieding van individuele ondersteuning aan sulkes, en doen veral moeite om hul visie aan hulle te verduidelik, of hoe

ruimteskepping en sekere projekte waarde tot hul eie klaskamerpraktyke, of die skool as 'n geheel kan toevoeg. Hierdie studie het waargeneem dat nie almal met hulle saamstem nie, maar deur middel van hul eiesoortige praktyke en bewese suksesse, ontstaan daar 'n vertrouensverhouding tussen hulle en hul personeel, wat op inkoop en samewerking uitloop. Wat wel van belang is, is dat “diegene wat agtergeraak het”, self besluit om die visie of doelwitte wat aan hulle voorgehou is, hul eie te maak en bo selfbelang nog groter bydraes tot hul skole as voorheen te lewer. Hierdie skoolhoofde ontwikkel leiers om hulle, en dit is vir hulle belangrik dat hul personeel saam met hul skool moet groei en deur middel van ontwikkelingsessies spreek hulle hul personeel se unieke ontwikkelingsbehoeftes aan.

Tydens my navorsings- en data-ontledingsprosesse het ek selfreflekterende vrae gevra wat verband hou met die response wat die skoolhoofde vir my, rakende hul *praktyke* en ruimtelike projekte, gebied het. Die twee stelle semi-gestruktureerde onderhoude, 'n fokusgroepbespreking en waarnemings by die twee skole, het my in staat gestel om my eie perspektiewe en standpunte uit te daag, en om duidelike en genuanseerde beskrywings van die navorsingsbevindings weer te gee. Die twee semi-gestruktureerde onderhoude en 'n fokusgroepbespreking het verder gehelp met die triangulasie van die data en het 'n rol in die validering en versekering van die betroubaarheid daarvan gespeel. Dit het my van veelvuldige en ryk perspektiewe voorsien en het my begrip rakende *hoe* die skoolhoofde by hul skole te werk gaan om ruimtes of leeromgewings te skep, verbeter. Beide skoolhoofde het aan my toestemming verleen om gesprekke, na afloop van die in-diepte-gesprekke met hulle, asook tydens my observasies by hul skole, met hul personeel, leerders en waar nodig, met ouers en lede van hul SBS'e en SBL'e, te voer. Die data wat ek op hierdie manier versamel het, het 'n dieper en ryker dimensie aan die studie verleen. Die hoofnavorsingsvraag wat hierdie studie gelei het, was: Hoe skep skoolhoofde ruimte d.m.v. hul leierskapspraktyke?

In hoofstuk 5 (fisiese ruimte) het ek gefokus op hoe die twee geselekteerde skoolhoofde hul skole se *fisiese* ruimtes skep, beleef en ervaar asook hoe hulle die inkoop en samewerking van mense verkry, asook hulpbronne genereer om hul skole se fisiese ruimtes te skep of te herskep met die doel om nuwe uitnodigende en dinamiese *fisiese* ruimtes of leeromgewings tot stand te bring. Ek het ook waargeneem *hoe* hulle hul *transformerende* leierskaps- en *ruimtelike* praktyke aanwend om in samewerking met ander, hul skooldoelwitte te bereik.



Ek was ook in staat om te ontleed *hoe* die skoolhoofde die kruising van die velde van hul skole se skoolbestuurspanne (SBS) en skoolbeheerliggame (SBL) navigeer en hoe hulle die *inkoop* en *samewerking* van hierdie twee belangrike komponente, met betrekking tot skole se *bestuur* en *beheer*, wat volgens die PAM (2016) en die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, met 'n spesifieke doel en mandaat by skole aangestel is, te verkry. Wat uit die analise blyk, is dat die skoolhoofde die inkoop en samewerking van hul leerders, opvoeders, ouers, en veral die lede van hul SBS'e en SBL'e redelik maklik deur die toepassing van hul *transformerende* leierskap verkry.

Ek het geargumenteer dat dit nie net enige leierskapstyl is wat 'n deurslaggewende rol in die skep van produktiewe en gesonde *ruimtelike* projekte speel nie, maar dat *transformerende* leierskap beter geskik is. (Leithwood en Jantzi, 2006; Burns, 1978; Bass & Avolio, 1994; BDR, 2010; Blackmore, 2010; CABE, 2010). Ek het verder geargumenteer dat wanneer die drie *geïntegreerde* dimensies van ruimte, naamlik: *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimte verander, dan verander die denke, gemoed, gedrag, motivering, dissipline en optredes van die gebruikers van daardie ruimtes (Lefebvre, 1991; Watkins, 2005; Merrifield, 1993 & 2006; Blackmore, *et al.*, 2010). Ek het ook voorgestel dat skoolhoofde hul leerders en opvoeders by die skepping van produktiewe voorgestelde leerruimtes of leeromgewings moet betrek, aangesien dit hulle is wat die meeste deur die effek van *fisiese* en *voorgestelde* ruimtes geraak word. Dit is ook hulle wat die ruimtes daaglik moet navigeer en deur die belewing en agentskap daarvan, nuwe *sosiale* ruimtes tot stand laat kom. (Nespor, 1997; Fataar, 2010, 2012, 2013 & 2015).

Hoofstuk 6 (voorgestelde ruimte) het gefokus op *hoe* die twee skoolhoofde *fisiese* ruimtes in *voorgestelde* ruimtes deur hul agentskap omskep, met die doel om hul leerders se verbeelding te stimuleer en hulle te inspireer. *Voorgestelde* ruimtes se krag lê daarin opgesluit dat dit nie net die gebruikers daarvan se *verbeelding* prikkel nie, dit lewer ook 'n bydrae by die oordrag van kennisvaardighede (Lüscher, 1969; Lefebvre, 1991; Schneider, 2002; Oblinger, 2006; OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design, 2010; Scott-Webber, *et al.*, 2014) Hierdie hoofstuk is gebaseer op die argument wat Lefebvre (1991) voorhou dat *voorgestelde* ruimte, die *dominerende* ruimte in enige gemeenskap is, en dat dit geskep word deur die *integrering* en *interaksie* van beide die *fisiese* en *sosiale* ruimtes (Lefebvre, 1991:38-39). Volgens literatuur en Lefebvre (1991) se teorie is dit moeiliker om *voorgestelde* ruimte te skep of omskryf as die ander ruimtes, naamlik *fisiese* en *sosiale* ruimte, as gevolg van die kompleksiteit en aard daarvan. Dit is 'n gekonseptualiseerde ruimte, wat Lefebvre (1991:38-39) as die ruimte van die

wetenskaplikes, beplanners, urbaniste, sosiale ingenieurs en so aan beskou, almal wat hulself met daardie ruimtes identifiseer, dit *beleef* (sosiale ruimte) én *waarneem* (fisiese ruimte), voordat dit deur hulle *bedink* (voorgestelde ruimte) word. Ruimte soos Lefebvre (1991) dit verstaan, beslaan *drie* dimensies wat deur middel van *interaksie* en *integrering* met die ander geskep word. Hierdie konsep vorm die basis van sy ruimtelike teorieë wat hy as 'n *ruimtelike triade* beskryf, en waarbinne die drie dimensies van ruimte nie los van mekaar kan staan nie, maar eerder met die ander dimensies van ruimte verweef is en mekaar beïnvloed (Lefebvre, 1991:38-39).

Hoofstuk 6 het gefokus op die komplekse aard van hoe *fisiese* ruimtes in *voorgestelde* ruimtes omskep word. Die klem val ook op die wyse hoe opvoeders deur hul skoolhoofde *intellektueel* gestimuleer en ondersteun word om in samewerking met ander kollegas en leerders die *fisiese* ruimtes in stimulerende en inspirerende *voorgestelde* ruimtes te omskep. Ek maak van Lefebvre (1991) se ruimtelike triade as 'n raamwerk gebruik om te bepaal *hoe* skole ruimte skep, en maak van Leithwood en Jantzi (2006:205) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel* as 'n lens gebruik om die twee skoolhoofde se *leierskapstyle* en *ruimtelike* praktyke van nader te beskou, asook hoe ruimteskepping en verbeterde klaskamerpraktyke hul skole se *leer-* en *onderrig*prosesse versterk.

Ek voer aan dat skoolhoofde die jaarlikse Geïntegreerde, Gehalte en Bestuurstelsel (GGBS), wat opvoeders se prestasies meet, beter kan benut om meer produktiewe leerruimtes of leeromgewings by hul skole tot stand te bring. Tydens my waarnemings by die twee skole, het ek kennis geneem van hoe die twee skoolhoofde, die skepping van ruimte, tydens GGBS-besprekings, verder voer. Dit voeg nie net waarde tot die individuele opvoeders se jaarlikse GGBS-taksering nie by nie, dit voeg waarde tot die skool by, en die gevolg is dat die leerders daarby baat. Kennis en begrip met betrekking tot ruimteskepping wat op so 'n wyse bekom word, voeg ook waarde by tot die onderwys, byvoorbeeld, wanneer opvoeders van hierdie twee skole na ander skole of die onderwysdistrik bevorder word, kan hulle hierdie diskoerse oor ruimteskepping waaraan hulle gewoond is, verder voortsit.

Ek het by die twee skole waargeneem hoe sulke diskoerse opvoeders  *motiveer* én *inspireer* om nog meer met ruimte te eksperimenteer, en tot meer produktiewe leerruimtes of leeromgewings aanleiding gee. Ek is ook bewus daarvan dat GGBS, standaard 1, naamlik “die skepping van 'n positiewe leeromgewing”, nie deur almal in die GGBS-takseringspanne behoorlik verstaan word

nie. Dit is waarskynlik te wyte aan die feit dat hulle miskien “een-vlakkig” na die skep van ruimte kyk en in die meeste gevalle word daar slegs op die beoordeling van *fisiese* ruimtes gefokus, en die beoordeling van die ander twee dimensies van ruimte, naamlik *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes, word soms agterweë gelaat. Een van die oorsake hiervan kan miskien wees dat die hele GGBS-proses “net te vinnig” of “te meganies” by sommige skole uitgevoer word, met die doel om 'n opvoeder jaarliks te bepunt en te verseker dat die betrokke opvoeder 'n 1%-salaris verhoging ontvang. 'n Ander rede kan moontlik wees om jaarliks aan die onderwysdepartement se “GGBS-verwagtinge” te voldoen, en as gevolg hiervan verskuif die skool se fokus weg van die opvoeders se ontwikkelingsbehoefte, na nakoming van beleide (CDE, 2017:2-4). Ek is van mening dat daar nie voldoende begrip by die meeste opvoeders of hul departementshoofde is oor *hoe* ruimte optimaal geproduseer en gebruik word. In my werkservaring het ek ook waargeneem hoe skoolhoofde wat 'n “aanvoeling” vir ruimte het, en verstaan hoe goed geproduseerde ruimtes leer- en onderrigprosesse kan bevorder, gereelde gesprekke rakende ruimteskepping by hul skole verder voer. Die twee geselekteerde skoolhoofde integreer hierdie gesprekke – oor ruimteskepping – wanneer hulle terugvoering aan hul personeel oor die afgehandelde jaarlikse GGBS-taksering gee. Die uitkoms hiervan kan duidelik in hul skool se voorgestelde leerruimtes, klaskamerpraktyke en sistemiese uitslae waargeneem word. Wanneer opvoeders die ruimtelike vaardighede ontwikkel om produktiewe leerruimtes te skep (al is die leerdertal in klasse hoog), beskou hulle hulself nie meer as *slagoffers* van (beperkte) ruimte nie, aangesien hulle weet hoe om dit effektief te produseer en aan te wend. Ek het in hierdie hoofstuk geargumenteer dat dit skoolhoofde is wat oor *transformerende* leiereienskappe besit, en wat hul ruimtelike praktyke met ander bespreek of modelleer, baie beter in staat is om *voorgestelde* ruimtes by hul skole tot stand te bring.

In hoofstuk 7 (sosiale ruimte) het ek gekonsentreer op hoe die twee geselekteerde skoolhoofde *sosiale* ruimtes by hul betrokke skole skep, asook hoe dit hul leerders se *sosiale samesyn* en *groepsamehorigheid* bevorder, en dat hulle bedag is op die belangrikheid van die skepping van *emosionele* ruimtes by hul skole met die doel om aandag aan die *emosionele* en sosiale behoeftes van hul leerders en opvoeders te skenk. Die bewyse uit my navorsing het getoon dat die leerders ook 'n gevoel van “ontkoppeling” op skool ervaar, wat voortspruit uit die druk wat op hulle geplaas word om op skool te presteer. Die twee *transformerende* skoolhoofde het dit besef, en het *emosionele* sones, wat deel van *sosiale* ruimtes uitmaak, by hul skole geskep om sodoende aan hul leerders én hul personeel se *emosionele* en welstandsbehoefte te voldoen.

Die studie het bevind dat beide skoolhoofde se lewensgeskiedenis 'n belangrike rol in hul ruimteskepping speel, en dat hulle met hul hele menswees in ruimteskepping betrokke raak. Alhoewel nie een van hulle in ruimteskepping opgelei is nie, het elkeen *intuïtief*, *instinktief* of *eiesoortig* by hul skole ruimte geskep. Omdat beide intuïtief is, maak hulle foute, maar wat hierdie studie waargeneem het, was dat hul “foute” deel was van hul sterkpunte wat hulle met groot vrug aanwend. Skoolhoof PL het gemeld dat hy “een groot fout” met ruimteskepping gemaak het, en dat hy eerder “baie vroeër” daarmee moes begin het. Hy is van mening dat as hy dit gedoen het, sou sy skool in 'n “baie beter posisie nou gewees het”. Wat hierdie stelling van skoolhoof PL besonders maak, is dat hy eerstehandse ervaring het van hoe nuutgeskepte leeromgewings 'n skool kan bevoordeel. Ek is egter van mening dat hy die regte ding gedoen het, om eers te wag en te beplan, aangesien hy eers die *inkoop* en *samewerking* van ander moes bekom.

Alhoewel hul *transformerende* leierskapstyl hoofsaaklik deur Leithwood en Jantzi (2006: 205) se *Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel* uitgelig word, openbaar beide skoolhoofde ook elemente van *transaksionele*, *instruksionele* en *verspreide* leierskap, wat hulle na gelang van die spesifieke situasies toepas. Dit is veral sommige van skoolhoof ST se “onkonvensionele” leierskapseienskappe wat nie met enige ander bekende leierskapstyle in verband gebring kan word nie, en wat ook op goeie uitkomst uitloop. Dit hou waarskynlik verband met sy vermoë om ander redelik maklik te kan beïnvloed en hul samewerking te verkry, maar ook moontlik as gevolg van sy skool se geografiese ligging waar hy “sy leierskap moes aanpas” om suksesvolle uitkomst in uitdagende sosio-ekonomiese, maatskaplike en benedegeteisterde omgewings, te verkry. As gevolg van hierdie faktore slaan hy soms oor na 'n “ongewone” leierskapstyl, en het homself by meer as een geleentheid as 'n “hooligan-skoolhoof” beskryf. Ek het ook waargeneem hoe sy “onkonvensionele” leierskapspraktyke met groot *sukses* in die uitdagende omgewings toegepas word. Al beskou hy homself as 'n “hooligan-skoolhoof”, is hy fyn opgevoed en hoflik, en volgens Leithwood en Jantzi (2006) se model is hy by uitstek 'n *transformerende* leier, wat deur sy uitgebreide skoolgemeenskap aanvaar en grootliks gerespekteer word.

Die doel van my navorsing was dus om te *verstaan* wat die skep van produktiewe leerruimtes of leeromgewings behels, *hoe* hulle hul leierskapspraktyke in hul unieke en uitdagende geografiese gebiede aanwend, en die betekenis wat die twee skoolhoofde daaraan gee, te *interpreteer*. Die *affektiewe* eienskappe wat ruimte besit, verhoog die leerders en opvoeders se verbintenis tot hul

skoolwerk, die beleving van *emosionele* ruimtes en erkenning wat hulle by hul skole kry, lei tot verdere motivering en produktiwiteit, wat op verbeterde klaskamerpraktyke én verhoogde leerderprestasies uitloop.

## 8.2 Betekenis van die studie

Hierdie tesis was gemotiveer deur die siening dat kwalitatiewe navorsing begrip kan bied oor hoe skoolhoofde deur middel van hul leierskapspraktyke ruimte by hul skole skep. Die studie bied 'n uitgebreide bespreking van die drie dimensies van ruimte soos Lefebvre (1991) dit in sy ruimtelike triade uiteengesit het, en deur die gebruikmaking van *transformerende* leierskap, word produktiewe leeromgewings geskep.

Die bevindings van hierdie tesis dui daarop dat skoolhoofde wat oor transformerende leierskapsvaardighede besit, beter daartoe in staat is om *fisiese*, *voorgestelde* en *sosiale* ruimtes te skep, wat 'n direkte invloed op die skepping van produktiewe leeromgewings het, en wat invloed op die denke, gemoed, verbeelding, motivering, gedrag en dissipline van die gebruikers uitoefen, en wat op verhoogde geluksvlakke en verbeterde prestasies by die skole uitloop.

Hierdie studie het bevind dat ruimteskepping hoofsaaklik *intuïtief* plaasvind en spruit uit mense se lewensgeskiedenis, en aangesien dit uit hul persoonlike karakter na vore kom, kan hulle nie vir ruimteskepping opgelei of voorberei word nie.

Hierdie studie het bevind dat ruimteskepping uniek aan sekere mense is, maar dat daar wel sekere elemente in ruimteskepping is wat mense kan nastreef, wat aan individuele leierskapstyle van mense gekoppel is, en wat weer deur sulke leiers en hul leierskapstyle aan ander geartikuleer kan word.

Hierdie studie het bevind dat opvoedkundige leierskap en ruimteskepping in sekere mense gelokaliseer is, en 'n uitvloeisel van transformerende leierskap is, en kan deur ander nagestreef word om produktiewe opvoedkundige leeromgewings te skep.

Hierdie studie het bevind dat hoewel die historiese konteks van enige skool en die wyse waarop hierdie konteks die voortbring van ruimte beïnvloed en kondisioneer, nodig is om ruimte en die produktiewe benutting daarvan deur leierskapspraktyke te verstaan, toon hierdie studie dat die doeltreffende benutting van ruimte deur middel van transformerende leierskappraktyke wel

goeie leerderuitkomst kan behaal, ongeag of 'n skool landelik of stedelik, arm of middelklas, ruim of beknop, Christen of Moslem is.

Hierdie studie belig die belangrike rol van hoe transformerende leierskap en gesonde ruimtelike praktyke tot verbeterde leerderprestasies lei. Dit bied ook 'n teoretiese onderbou van hoe produktiewe leerruimtes en leeromgewings geskep word, en bied praktiese voorstelle aan hoe skoolhoofde die inkoop en samewerking van ander kan verkry om hul ruimtelike projekte te laat realiseer.

Die vernaamste bevinding van hierdie studie is dat die persoonlike eiesoortigheid van die skoolhoofde se leierskapstyle en ruimtelike praktyke tot suksesvolle ruimteskepping lei.

### 8.3 Die navorsing se beperkinge

Daar moet egter teen die simplistiese idee gewaak word, dat skoolhoofde *alleen* ruimte kan skep, of dat die skep daarvan aan die skoolhoofde alleen oorgelaat word. Skoolhoofde het die inkoop en samewerking van die leerders, opvoeders, ouers, en veral lede van die SBS en SBL nodig om dit te laat realiser. Daar moet egter kennis geneem word dat die besluite wat die SBL'e neem, deur bepalings in die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, met wysigings, ondersteun word. Die SBL'e het dus die wetlike bevoegdheid om enige aanbeveling of voorstelle wat 'n skoolhoof maak, ter syde te stel, indien hulle dit nie ondersteun nie. Skoolhoofde moet dus deur middel van hul *transformerende* leierskapsvaardighede, lede van hul SBL en die SBS so beïnvloed, dat hulle die inkoop en ondersteuning van hulle verkry.

Ek erken die beperkinge wat betrekking het op my steekproefstrategie, waarby ek twee skoolhoofde weens hul geografiese nabyheid tot mekaar, geselekteer het om aan hierdie studie deel te neem. My steekproef weerspieël slegs *een* stedelike en *een* plattelandse laerskool, en as gevolg daarvan kan dit problematies wees om algemene bevindinge te maak.

Ek erken dus dat my bevindinge nie maklik en simplisties van toepassing op alle skole in die betrokke provinsie kan wees nie. Ek verstaan ook dat my gekose metodologie die optredes en praktyke van die twee skoolhoofde in hul spesifieke skoolkontekste wou verstaan. Alhoewel die bevindinge slegs van toepassing is op die twee skole wat deel uitmaak van hierdie studie, wil ek

voorstel dat ander skole uit die beginsels en praktyke wat uit hierdie studie sal voortvloei, sal kan leer.

'n Groter steekproefgrootte van deelnemers sal waarde en meer diepte tot hierdie soort navorsing voeg, waar die fokus is op die ontleding van leierskaps- én ruimtepraktyke wat met die skep van produktiewe leeromgewings geassosieer word. As gevolg van die beperkinge wat op hierdie studie van toepassing is, was dit egter nie haalbaar om die steekproefgrootte te vergroot nie. Die doel van hierdie navorsing was nie om 'n stel bevindings waaruit veralgemenings gegenereer kon word, te produseer nie.

#### 8.4 Voorstelle vir toekomstige navorsing

Hierdie studie beveel aan dat:

- navorsing, wat die *verband* tussen *transformerende* leierskap en die skep van produktiewe *leerruimtes* of *leeromgewings*, asook die verwantskap wat dit met verbeterde *klaskamerpraktyke* het, gedoen moet word.
- daar 'n studie gedoen word om die verband tussen fisiese, voorgestelde en sosiale ruimtes en leerderprestasie te bepaal.
- daar spesifiek na *voorgestelde* ruimte, wat die grootste invloed op leerderprestasie het, gekyk moet word om te probeer vasstel watter aspekte *binne* daardie ruimtes, die grootste invloed op die gebruikers het.
- dat daar 'n studie gedoen word om die effek van skoolkultuur en skoolklimaat op die skepping van leeromgewings en groepsamehorigheid by skole te bepaal.
- dat 'n studie gedoen word om die effek van die invoeging van *kleur*, *lig* en *klank* in leeromgewings, op die gebruikers daarvan, te bepaal.



Geen skoolhoof kan *alleen* ruimte skep nie, en het dus die *inkoop* en *samewerking* van ander nodig om dit te laat realiseer. Hierdie studie beveel aan dat daar ondersoek ingestel word na *hoe* skoolhoofde die inkoop én samewerking van ander in hul skoolgemeenskappe bekom.

Ek beveel aan dat leierskapsopleidingsprogramme, wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement ontwerp word, modules wat die verband tussen *transformerende leierskap* met *ruimteskepping* in verband bring, insluit en dat dit by die Kaapstadse Leierskapsinstituut (CTLI), of elders aangebied word om skoolleiers te bemagtig om in effektiewe ruimteskeppers te ontwikkel.

## 8.5 Finale woord

Die studie het ondersoek ingestel na hoe skoolhoofde deur middel van hul *leierskaps-* en *ruimtelike* praktyke produktiewe leeromgewings skep, en hoe dit tot hul skole se bewese suksesse lei. Ek moet erken dat binne die beperkinge van steekproefgrootte, tyd en hulpbronne, het hierdie navorsing slegs daarin geslaag om inleidende vrae rakende *transformerende* leierskap en die skep van skoolruimtes of leeromgewings te vra, en versoek dat daar 'n agenda vir meer ondersoekende navorsing daaromtrent opgestel word.

Die teoretiese en praktiese aanslag van die tesis het 'n analise daargestel van hoe suksesvolle ruimteskeppers oor die drie dimensies van ruimte, naamlik: fisiese, voorgestelde en sosiale ruimte, hul leierskapspraktyke in verhouding tot Lefebvre (1991) se ruimtelike triade en Leithwood en Jantze (2006) se Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel beoefen met die doel om produktiewe ruimtes en leeromgewings skep wat die leer- en onderrigprosesse by hul skole bevorder. Die teoretiese aanname van die studie wys na die spesifiteit en aard van die twee skoolhoofde se ruimteskepping oor hierdie drie dimensies van ruimte. Die praktiese bydrae van hierdie studie bied 'n begrip van hoe skoolleiers oor elke dimensie van ruimte dink en te werk gaan om ruimtes en produktiewe leeromgewings by hul skole te skep. Met kennis kan 'n skoolleier, al is hul skool hoe arm of hoe beknop, met hierdie verskillende dimensies van ruimtes meeding en sekere dinge doen en idees genereer hoe om die fisiese ruimtes in uitnodigende, stimulerende en kreatiewe voorgestelde ruimtes te omskep wat mense motiveer en hul verbeelding en denke stimuleer, asook om sosiale ruimtes te skep wat sosiale verhoudings bevorder en emosionele en sosiale behoeftes van mense aanspreek.

Ek twyfel egter glad nie daaraan dat die twee skole wat ek tydens hierdie studie besoek het, tot inspirerende insigte, veral rakende die kragtige impak van *transformerende* leierskap op ruimteskepping, en soos deur die twee skoolhoofde beoefen word, gelei het nie. Metodologies is hierdie studie se insigte oor transformerende leierskap en ruimteskepping moontlik gemaak deur die gebruik van die lense wat deur Leithwood en Jantzi (2006) se Nege-dimensionele Transformerende Leierskapsmodel en Lefebvre (1991) se ruimtelike triade aangebied word, en 'n benadering is wat ek as 'n distriksamptenaar en toesighouer van skoolhoofde, verder sal bly ondersoek.

## BIBLIOGRAFIE

- Agnew, J. (2004). *Space-place*. In Cloke, P and Johnston, R.J. editors, *Spaces of geographical thought: deconstructing human geography's binaries*. London: Sage.
- Aitken, S. C. & Herman, T. (1997). Gender, power and crib geography: Transitional spaces and potential places. *Gender, Place and Culture*, 4(1), 63-88.
- Anderson, S.E. (1991). Principal's management style and patterns of teacher implementation across multiple innovations. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (4), 286-304.
- Atkin, J.A. (1994), "Thinking: Critical for Learning", paper presented at the Fifth International Conference on Thinking, July 1992, in J. Edwards (ed.) (1994), *Thinking: International Interdisciplinary Perspectives*, Hawker Brownlow Education, Melbourne, pp. 201-215, [www.learning-by-design.com](http://www.learning-by-design.com).
- Atkin, J.A. (1994), *How Students Learn: A Framework for Effective Teaching: Part 2, Conditions which Enhance and Maximise Learning*, Seminar Series No. 34, IARTV, Melbourne, [www.cse.edu.au/](http://www.cse.edu.au/); [www.learning-by-design.com](http://www.learning-by-design.com). [Accessed: 23-07-2016 06:13 UTC].
- Atkin, J.A. (1996), *From Values and Beliefs about Learning to Principles and Practice*, Seminar Series No. 54, IARTV, Melbourne, <http://www.cse.edu.au/>.
- Aldridge, J., Fraser, B., Bell, L., & Dorman, J. (2012). Using a new learning environment questionnaire for reflection in teacher action research. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 259–290.
- Alerby, E. (2002). Reflections on the significance of space in school from a life world approach. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Lisbon 11–14 September.

- Allen, J. (2000). On George Simmel: proximity, distance and movement in analysis. In: M. Crang, & N. Thrift (eds) *Thinking space*. London: Routledge.
- Allen, A. (2011). Foucault and the politics of ourselves. *History of the Human Sciences*, 24(2), 43-59.
- Alvesson, M. (1987). Organisations, culture, and ideology, *International Studies of Management and Organisations*, 17(3), 4-18.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Doing Critical Management Research*. London: Sage.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research. London, Sage.
- Anderson, G. (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status and New Directions. *Review of Educational Research*, 59(3):249-270. URL: <http://www.jstor.org/stable/1170182> [Accessed: 23-07-2016 06:11 UTC]
- Andrande, A.D. (2009). Interpretive Research Aiming at Theory Building: Adopting and Adapting the Case Study Design. *The Qualitative Report*, 14(1), 42-60.
- Annesley, B., Horne, M. & Cottam, H. (2002). *Learning Buildings*. London : School Works Ltd.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao & M. Walton, eds. *Culture and Public Action*. California: Stanford University Press.
- Apple, M. (2000). Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, 50(2), 229-32.
- Apple, M. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 607-616.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. New York: Viking.
- Armstrong, P. (2015). Teacher characteristics and student performance: An analysis using hierarchical linear modelling. *South African Journal of Childhood Education*, 5(2), 123 – 145.
- Ashforth, B.E. (1985). Climate formation: Issues and extensions, *Academy of Management Review*, 10(4), 837-847.
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research*. Walnut Creek, California: Alta Mira Press.
- Audit Commission (2003). *Improving School Buildings: Asset Management Planning in LEAs and Schools*. London: Audit Commission
- Avolio, B. M., & Bass, B. J. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership. [Electronic version]. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Avolio, B. M., Waldman, D., & Yammarino, F. (1991). Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership. [Electronic version]. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9-16.
- Bachelard, G. (1969). *The Poetics of Space* (trans. M. Jolas). Boston, MA: Beacon Press.
- Bailey, K. (1994). *Methods of Social Research*. 4th edition. New York: The Free Press.
- Baker, M & Foote, M. (2006). Changing Spaces: Urban School Interrelationships and the Impact of Standards-Based Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 90-129.
- Bakhtin, M. (1981). "Forms of Time and Chronotope in Novel" pp. 84-258 in *The Dialogic Imaginations: Four Essays*. Translated Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.

- Ball, S.J. (1993a). Education Policy, Power Relations and Teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Ball, S.J. (1993b). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*, 13(2), 10-17.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S.J. (Ed), (2004). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S.J. (2005). *The Commodification of Education in England: towards a new form of social relations*. Keynote address to the Japan-UK Education Forum Kyoto 2005.
- Ball, S.J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. (2013). *Foucault, Power and Education*. Routledge: New York.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The Practice of Social Research*. (9<sup>th</sup> ed.) Belmont: Wadsworth.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2006). *The Practice of Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Bajunid, I. A. (1996). Preliminary explorations of indigenous perspectives of educational management: The evolving Malaysian experience. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 50-73.
- Banks, C. (2005). Black girls/white spaces: managing identity through memory schooling, in P. Bettis and N. Adams, (eds.) *Geographies of Girlhood: Identities In-Between*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 177-194.
- Barker, B. (2007). The leadership paradox: Can school leaders transform student outcomes?" *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 21 - 43.

- Barley, S.R., Meyer, G.W. & Gosh, D.C. (1988). Culture of culture: Academics, practitioners and the pragmatics of normative control, *Administrative Science Quarterly*, 33, 24-60.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. [Electronic version]. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B.M. (1997). Does the transactional/transformational leadership transcend organisational and national boundaries? *American Psychologist*, 52, 130-9.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. [Electronic version]. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. [Electronic version]. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-37.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership: a response to critiques, in M.M. Chemers (ed.) *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B. M, & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. [Electronic version]. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (eds) (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. [Electronic version]. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.



- Bass, B. M., Waldman, D., & Avolio, B. J. (1987). Transformational leadership and the falling dominoes effect. [Electronic version]. *Group and Organization Studies*, 12(1), 73-86.
- BDR (2010). School of Architecture at the University of Sheffield.  
[www.imagineschooldesign.org/analysis.html](http://www.imagineschooldesign.org/analysis.html). [Accessed: 23-07-2016 06:15 UTC].
- Beare, H. (2000). *Creating the future school*. London: Routledge Falmer.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self, gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Oxford: Polity Press.
- Bennett, N., Crawford, M. & Carthwright, M. (eds) (2003). *Effective Educational Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, N., Harvey, J., Wise, C. & Woods, P. (2003). *Desk study review of distributed leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008) "The digital natives debate: a critical review of the evidence". *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.
- Bennis, W. (1991). Learning some basic truisms about leadership. *Phi Kappa Phi*: 12-15.
- Bennis, W. (2004). The seven ages of the leader. [Electronic version]. *Harvard Business Review*, 82(1), 46-53.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Harper & Row: New York.
- Berger, J. (1974). *The Look of Things*. New York: Viking.
- Berger, M.J. & Forgette-Giroux, R. (2012). Building professional learning communities. In B. Boufoy-Bastick (Ed.), *The international handbook of cultures of professional development for teachers* (pp. 265-284). Strasbourg: Analytrics.

- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond Objectivism and Behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, R. (2010). *The Pragmatic Turn*. Malden, MA: Polity Press.
- Bertelsmann, E. (2000). The Implications of the SA Schools Act for Education Governance, in J. De Groof, J. Heystek, R. Malherbe and J. Squelch (eds) *Governance of Educational Institutional Institutions in South Africa: Into the New Millennium*. Ghent: Mys & Breesch.
- Bhabba, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Blackmore, J. (2009). A blueprint for success? Two portraits of school redesign from Victoria. *European Conference on Educational Research*. Vienna.
- Blackmore, J. (2010). Preparing leaders to work with emotions in culturally diverse educational communities. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 642-58.
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J. & Aranda, G. (2010). *The Connection Between Learning Spaces and Student Learning Outcomes: A Literature Review*. Melbourne: Department for Education and Early Childhood Development.
- Bloom, B.S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, May, 4-17.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Reseach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bolman, L. & Deal, T. (1992). *Reframing Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bolman, L. & Deal, T.E. (1997). *Reframing organizations: Artistry choice and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bommer, W. H., Rich, G. A., & Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change: Longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. [Electronic version]. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 733-753.
- Bond, M. (1991). Cultural influences on modes of impression management: implications for the cultural diverse organisation in Giacalone, R. & Rosenfield, P. (eds), *Applied Impression Management: how image-making affects managerial decisions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bono, J., & Judge, T. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. [Electronic version]. *Academy of Management Journal*, 46(5), 554-571.
- Bono, J. E., & Anderson, M. H. (2005). The advice and influence networks of transformational leaders. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1306-1314.
- Borch, C. (2002). Interview with Edward W. Soja: Thirdspace, Postmetropolis, and Social Theory. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 3(1), 113-120.  
DOI: 10.1080/1600910X.2002.9672816
- Botha, C. F. (2003) Heidegger, technology and ecology. *South African Journal of Philosophy*, 22(2), 157-172.
- Botha, R. (2004). Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, 24 (3), 239-243.
- Botha, R. (2006). Leadership in school-based management: a case study in selected schools. *South African Journal of Education*, 26 (3), 31-353.

- Botha, R. (2012). Evolving leadership required in South African schools. *Research in Education*, 88, 40-49.
- Bottery, M. (1992). *The Ethics of Educational Management*. London: Cassell.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society* Vol. 14 (6), 723-744 URL: <http://www.jstor.org.ez.sun.ac.za/stable/657373>
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory* 7:1, 14-25.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Policy Press.
- Bourdieu, P., Sapiro, G. & McHale, B. (1991). First Lecture. Social Space and Symbolic Space: Introduction to a Japanese Reading of Distinctions. *Poetics Today: International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 12(4), 627-638. URL: <http://www.jstor.org/stable/1772705>
- Bourdieu, P., Sapiro, G. & McHale, B. (1991). Second Lecture. The New Capital: Introduction to a Japanese Reading of State Nobility. *Poetics Today: International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 12(4), 643-653. URL: <http://www.jstor.org.ez.sun.ac.za/stable/1772707>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Policy Press.

- Bourdieu, P. (1991). Social space and symbolic space: Introduction to a Japanese reading of distinctions. *Poetics Today: International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 12:4, 627-638.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *On Television and Journalism*. London: Pluto Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1989). Towards a reflexive sociology. A workshop with Pierre Bourdieu, *Sociology Theory*, 7(1), 26-63.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P & Passeron, J. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2<sup>nd</sup> Edition). London: Sage.
- Bowers D. & Seashore, S (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11, 238-263.
- Boyd, J. (1977). *Community education and urban schools*. New York: Longmans.
- Branch, G.F., Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2012). Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals. NBER Working Paper Series no. 17803. [online.] Available from: <http://www.nber.org/papers/w17803>. [Accessed: 11 March 2016].

- Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H.A. (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, Washington D.C.: World Bank.
- Brenner, N. & Elden, S. (2001). Henri Lefebvre in contexts: An introduction. *Antipode* 33(5), 763-768.
- Bridge, R., Judd, C. & Moock, P. (1979). *The determinants of educational outcomes*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Broadbent, G., Bunt, R. & Jencks, C. (1980). *Signs, Symbols, and Architecture*. Toronto: John Wiley and Sons.
- Broadbent, G., Bunt, R. & Llorens, T. C. (1980). *Meaning and Behaviour in the Built Environment*. Toronto: John Wiley and Sons.
- Brooke, N. (1992). The equalisation of resources for primary education in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 12(1), 37-49.
- Brooks, R., Fuller, A. & Waters, J. (eds) (2012). *Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning*. London: Routledge.
- Brown, M. & Lippincott, J. (2003). Learning Spaces: More than Meets the Eye. *EDUCAUSE Quarterly*, 1, 14-16.
- Brubaker, R. (1993). *Social Theory as Habitus*, in Calhoun, C., LiPuma, E. and Postone, M. (Eds), *Bourdieu: Critical Perspectives*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bruce, B. C. (1996). Technology as social practice. *Educational Foundations*, 10(4), 51-58.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40971721>
- BS 6079-1 (2000). *Project Management: Part 1: Guide to project management*. British Standards Institution: Milton Keynes.

- BS 6079-2 (2000). *Project Management: Part 2: Vocabulary*. British Standards Institution: Milton Keynes.
- Buchanan, D.A. & Huczynski, A. (1997). *Organizational Behaviour: An introductory Text*, 3<sup>rd</sup> edn. London: Prentice Hall.
- Buckley, J., Schneider, M. & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: School facility quality and teacher retention in Washington D.C. *Teachers College Record*, 107, 1107–1123.
- Burger, J.R.V. (2013). How do school leaders negotiate space in order to motivate teachers? Unpublished M.Ed. dissertation. University of Stellenbosch.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Row Publishing.
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualitfication of Headship: The Key to Effective School Leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd Edition. London: Sage Publications.
- Bush, T. (2004). *Enhancing School Leadership: Management Development and Governor Training in Gauteng*. A paper delivered at the Matthew Goniwe School for Leadership and Governance Conference. 5 August 2004.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.
- Bush T., Glover D., Bischoff T., Moloi K., Heystek J. and Joubert R. (2006). *School Leadership, Management and Governance in South Africa: A Systematic Literature Review*. Johannesburg: Matthew Goniwe School of Leadership and Governance.
- Bush, Y. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, practice. *South African Journal of Education*, 27, 391-406.



- Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management, Administration & Leadership*, 36(2), 271–288.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Los Angeles: SAGE.
- Bush, T. & Heystek, J. (2003). School Governance in the new South Africa. *Compare*, 33(2), 128-137.
- Bush, T. & Heystek, J. (2006). School Leadership and Management in South Africa: principals' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 34(3), 63-75.
- Bush T., Glover D., Bischoff T., Moloi K., Heystek J. and Joubert R. (2006). *School Leadership, Management and Governance in South Africa: A Systematic Literature Review*. Johannesburg: Matthew Goniwe School of Leadership and Governance.
- Bush, T., Glover, D., & Harris, A. (2007a). *Review of School Leadership Development*. Nottingham: NCSL.
- Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E., & Van Rooyen, J. (2010). Managing Teaching and Learning in South African Schools. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 162-168.
- Busher, H. (2006). *Understanding educational leadership. People, power and culture*. Buckingham: Open University Press.
- CABE. (2002a). *Client Guide: achieving well designed schools through PFI*. London: CABE.
- CABE. (2002b). *The value of good design: How buildings and spaces create economic and social value*. Commission for Architecture & the Built Environment. [Internet]. Available: [http://www.gsa.gov/graphics/pbs/CABE\\_Value\\_of\\_Good\\_Design](http://www.gsa.gov/graphics/pbs/CABE_Value_of_Good_Design). [2012, 25 July].

- CABE. (2005). *Picturing school design. A visual guide to secondary school buildings and their surroundings using the Design Quality Indicator for Schools*. London: Commission for Architecture and the Built Environment.
- CABE. (2006). *Assessing secondary school quality: Research report*. London: Commission for Architecture and the Built Environment.
- CABE. (2009). *School design – don't shred the evidence*. Commission for Architecture & Built Environment. [Internet]. Available: <http://www.cabe.org.uk/articles/school-design-forward-not-back>. [Accessed: 25-07-2012].
- CABE. (2010). *Creating excellent primary schools: A guide for clients*. Commission for Architecture & Built Environment. [Internet]. Available: <http://www.cabe.org.uk/files/creating-excellent-primary-schools>. [Accessed: 25-07-2012].
- Caldwell, B.J. (2006). "Autonomy and Self-management: Concepts and Evidence", in T. Bush and L. Bell (eds.) *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman.
- Caldwell, B.J. (2006). *Re-imagining Educational Leadership*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Caldwell, B.J. (2008). Reconceptualizing the self-managing school. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 235–252.
- Caldwell, B.J. (2010). School reform and restructuring: self managing school. In: Peterson PS, Baker E and McGaw B (eds) *International Encyclopaedia of Education*, Vol. 5. Oxford: Elsevier, 72–77.
- Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1992). *Leading the Self-managing School*. London: Washington, DC: Falmer.
- Caldwell B.J. and Spinks J.M. (1998). *Beyond the Self-managing School*. London: Falmer Press.

- Carter, R. (1998). *Mapping the mind*. Berkley, CA: University of California Press.
- Castells, M. (1977). *The urban question: A Marxist approach*. London: Arnold.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Catling, S. (2005). Children's personal geographies in the English primary school geography curriculum, *Children's Geographies*, 3, 325-344.
- Cawood, J. & Gibbon, J. (1981). *Educational Leadership: Staff Development*. Cape Town: Nasou.
- CDE. (2017). Teacher Professional Standards for South Africa: The Road to a Better Performance, Development and Accountability? *The Centre for Development and Enterprise*, (August), 1-44.
- CERD. (2010). *Learning landscapes in higher education*. Lincoln: Centre for Educational Research and Development, University of Lincoln.
- Chemers, M.M. (1997). *An Integrative Theory of Leadership*. Mahway, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheng, K.M. & Wong, K.C. (1996). School effectiveness in East Asia: concepts, origins, and implication, *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-49.
- Cheng, Y.C. (1989). Organizational culture: development of a theoretical framework for organizational research, *Education Journal*, 17(2), 128-147.
- Cheng, Y.C. (1993). Profiles of organizational culture and effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Cheng, Y.C. (1994a). Teacher leadership style: a classroom-level study, *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.

- Cheng, Y.C. (1994b). Classroom environment and student effective performance: an effective profile, *Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239.
- Cheng, Y.C. (1996a). *The pursuit of School Effectiveness: research, management and policy*, 1-244, Hong Kong: The Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Cheng, Y.C. (1996b). *School Effectiveness and School-based Management: a mechanism for development*, 1-203. London: The Falmer Press.
- Cheng, Y.C. (1996c). Effective classroom environment for students' satisfaction and academic achievement in national council for educational research and training (ed.), *School Effectiveness and Classroom Process at the Primary Stage*. New Delhi: NCERT.
- Cheng, Y.C. (1997). School re-engineering in the new century: an organisational perspective. *Educational Research Journal*, 12(1), 73-95.
- Cheng, Y.C. (1997). A framework of indicators of education quality in Hong Kong primary schools: development and application in Meng, H., Zhou, Y. & Fang, Y. (eds). *School Based Indicators of Effectiveness: experiences and practices in APEC members*, 207-250, China: Guangxi Normal University Press.
- Cheng, Y.C. (1999). Recent education developments in the South East Asia, special issue of school effectiveness and school improvement, *An International Journal of Research, Policy, and Practice*, 10(1), 3-124.
- Cheng, Y.C. (2000). Cultural Factors in Educational Effectiveness: A framework for comparative research, *School Leadership & Management*, 20(2), 207-225, DOI: 10.1080/13632430050011434
- Cheng, Y.C. & Cheung, W.M. (1999). Lessons from TIMMS in Europe: observations from Asia, *Educational Research Evaluation*, 5(2), 227-236.

- Clarke, H. (2001). *Building education: The role of the physical environment in enhancing teaching and learning*. Paper presented at the British Educational Research Association annual conference, University of Leeds.
- Clark, H. (2002). *The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Learning*. London: Institute of Education, University of London.
- Cleveland, B. (2009). Engaging spaces: An investigation into middle school educational opportunities provided by innovative built environments: A new approach to understanding the relationship between learning and space. *The International Journal of Learning*, 16, 385–397.
- Cleveland, B. (2011). Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school. Unpublished PhD thesis, The University of Melbourne, Melbourne.
- Cleveland, B. & Fisher, K. (2012). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. *Learning Environment Research*. Published online: 31 October 2013. DOI 10.1007/s10984-013-9149-3
- Comber, C., & Wall, D. (2001). The classroom environment: A framework for learning. In C. Paechter, R. Edwards, R. Harrison, & T. Twining (Eds.), *Learning, Space and Identity* (pp. 87–101). London: Paul Chapman Publishing.
- Crang, M. & Thrift, N. (2000). Introduction, in: M. Crang & N. Thrift (Eds) *Thinking space*. London: Routledge.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: A paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25, 213-215.
- Christie, P., Butler, B & Potterton, M (2007). Schools that work report. Report to the Minister of Education. South Africa.
- Christie, P. (1985). *The Right to Learn*. Braamfontein: Ravan Press.

- Christie, P. (1991). *The Right to Learn: The Struggle for Education in South Africa*, 2<sup>nd</sup> edn. Randburg: Sached Trust/Raven Press Publications.
- Christie, P. (1998). Schools as (dis)organisations: the “breakdown of the culture of learning and teaching” in South African schools. *Cambridge Journal of Education*, 28(3), 283–300.
- Christie, P. (1999). Improving school quality in South Africa: a study of schools that have succeeded against the odds. *Journal of Education*, 26, 40-65.
- Christie, P. (2001). Improving school quality in South Africa: a study of schools that have succeeded against the odds. *Journal of Education*, 26, 40-65.
- Christie, P. (2002). Learning about leadership: recent perspectives from education, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(1), 129-35.
- Christie, P. (2005). Transition Tricks? Policy Models for school desegregation in South Africa, 1990-1994. *Journal of Education Policy*, 10(1), 45-55.
- Christie, P. (2008). *Opening the Doors of Learning: Changing Schools in South Africa*. Cape Town: Heinemann.
- Christie, P. (2010). Landscapes of Leadership in South African Schools: Mapping the Changes. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 694-711.
- Christie, P. & Gaganakis, M. (1989). Farm schools in South Africa: The face of rural apartheid. *Comparative Education Review*, 33(1), 77-92.
- Christie, P. & Gordon, A. (1992). Politics, poverty and education in rural South Africa. *British Journal of Sociology of Education*, 13(4): 399-418.
- Christie, P., Butler, B. & Potterton, M. (2007). Schools that work report. Report to the Minister of Education. South Africa.

- Christie, P. & Potterton, M. (1997). *School development in South Africa: A research project to investigate strategic interventions for quality improvement in South African schools*. Catholic Institute of Education, Johannesburg.
- Christie, P. & Lingard, B. (2001). Capturing Complexity in Educational Leadership: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle: WA, 10-14 April 2001.
- Christie, P. & Limerick, B. (2004). Leadership as a field of study. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 3-6.
- Christie, P., Butler, D. & Potterton, M. (2007). *Schools that Work*. Pretoria, Department of Basic Education.
- Christie, P., Sullivan, P. Duku, N. & Gallie, M. (2010). Researching the Need: School Leadership and Quality Education in South Africa. Report prepared for Bridge, South Africa: Ark: UK.
- Chisholm, L., Hoadley, U.K., & Kivilu, M. (2005). *Educator Workload in South Africa. Report Prepared for the Education Labour Relations Council*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Clark, H. (2002). *Building Education: the role of the physical environment in enhancing teaching and research*. London: Institute of Education.
- Clarke, A. (2007). *The Handbook of School Management*. Cape Town: Kate McCallum.
- Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). *School principals and school performance*. CALDER Working Paper Series no. 38. CALDER Urban Institute: Washington, D.C.
- Clements, C. & Washbush, J.B. (1999). The two faces of leadership: considering the dark side of leader-follower dynamics, *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, 11(5), 170-6.



- Cleveland, B. Fisher, K. (2013). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. *Learning Environ Res*. Faculty of Architecture, Building and Planning, The University of Melbourne, Parkville, VIC 3010, Australia. (Published online: 31 October 2013) DOI 10.1007/s10984-013-9149-3
- Coelli, M. & Green, D. (2012). *Leadership Effects: School Principals and Student Outcomes*. *Economics of Education Review*, 31(1), 92 – 109.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. (5<sup>th</sup> ed.). London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Coleman, J., Campbell, B., Hobson, C., McPartland, B., Mood, A., Winefield, F & York, R. (1996). *Equality of Opportunity Report*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Collins, J. (1992). *Social Reproduction in Classrooms and Schools*. New York: Albany.
- Collins, D. & Coleman, T. (2008). Social geographies of education: looking within, and beyond, school boundaries. *Geographical Compass*, 2, 281-299.
- Cook, V. & Hemming, P. (2011). Education spaces: embodied dimensions and dynamics. *Social & Cultural Geography*, 12(1): 1-8.
- Cook, V., Phillips, D. & Holden, J. (2006). Geography fieldwork in a 'risk society', *Area*, 38, 413-420.
- Corcoran, T., Fuhrman, S., & Belcher, C. (2001). The district role in instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, 83 (1), 78-84.

- Corcorran, S. (2014). Foreword. In L. Scott-Webber, J. Branch, P. Bartholomew, & C. Nygaard. *Learning Space Design in Higher Education*. Oxfordshire: Libri Publishing.
- Cox, J.F., Pearce, C.L., & Perry, M.L. (2003). Toward a model of shared leadership and distributed influence in the innovation process: How shared leadership can enhance new product development team dynamics and effectiveness. In C.L. Pearce & J.A. Conger (Eds.) *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. (pp. 48-76). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. London: SAGE Publications.
- Creswell, J. & Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crowther, F., Hann, L., McMaster, J. and Ferguson, M. (2000). Leadership for successful school revitalisation: lessons from recent Australian research. Paper presented at the AERA, New Orleans, LA, April.
- Crowther, F. (2002). *Developing Teacher Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Crowther, F., Hann, L. & Andrews, D. (2002a). Rethinking the role of the school principal: successful school improvement in the postindustrial era. *Practicing Administrator*, 24(2), 10-13.
- Crowther, F., Kaagen, S., Ferguson, M. & Hann, L. (2002b). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Crowther, F. (2010). 'Parallel leadership: the key to successful school capacity-building'. *Leading and Managing*. Sydney: *Australian Council for Educational Leaders*, 16(2), 16-39.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54 (2), 129-151.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University Press.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world of education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Davies, B. & Hunt, R. (1994). Classroom Competencies and Marginal Positionings. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), 389-408.
- Davies, B. (2005). *The Essentials of School Leadership*. London: Sage.
- Davies, B. (2006). *Leading the Strategically Focused School: Success and Sustainability*. London: Paul Chapman Publishing.

- Davies, B. (2011). *The Essentials of School Leadership* (2<sup>ND</sup> Ed.). London: Sage.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenge of lifelong learning*. Falmer Press: London.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, England: Open University Press.
- Deal, T.E & Kennedy, A.A. (1982). *Cooperate Culture*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deal, T.E. & Petersen, K.D. (1990). *The Principal's Role in Reshaping School Culture*. Washington: Government Printing Office.
- Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- De Certeau, M. (1988). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Department of Education and Early Childhood Development (DEECD) (2009). *Student needs, teacher practice and learning spaces: Transforming Learning through Innovation*.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2001). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.). (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S., (2005). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Department of Education (1996). South Africa Schools Act, Act 84 of 1996, General Notice 553. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education (2004). Review of School Governance in South African Public Schools. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education (2006). Education Laws Amendment Act 2006, Vol. 287, No. 28426. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education (2007). Education Laws Amendment Bill 2007, General Notice 553. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (1994). *White Paper on Education and Training (White Paper 1)*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education (1996a). *Changing Management to Manage Change. Report of the Task Team on Education Management Development*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education (1996b). *The Organizational Governance and Funding of Schools (Education White Paper 2) General Notice 130 of 1996*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education (1996). The South African Schools Act, Act 84 of 1996. Pretoria. <http://www.eduction.gov.za> LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=[Accessed: October 2004].
- Department of Education (1998). *National Norms and Standards for School Funding*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education (1999). *Personnel Administrative Measures (PAM)*. Government Gazette No. 19767 Dated 18 February 1999. Pretoria: Government Printers.

Department of Education (2000). Norms and Standards for Educators. *Government Gazette*, No. 20844. Pretoria: Government Printers.

Department of Education, 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy. *Report of Working Group on Values in Education*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (2004). *Draft Policy Framework: Education Management and Leadership Development*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education (2005). *Draft Document: The South African Standard for Principalship: Leading and Managing South African Schools in the 21<sup>st</sup> Century*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2014). *ACE Training Manual. Managing Teaching and Learning*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education (2015). 2015 National Strategy for Learner Attainment. (2015 NSLA as amended on 01/06/2015). Pretoria: Government Printer.

Department of Basic Education (2013). Report on Progress in the Schooling Sector Against Key Indicators. Department of Basic Education. (online). Available: <http://www.education.gov.za/Portals/0/documents/> [Accessed: 4 May 2016].

Department of Basic Education (2015). 2015 National Strategy for Learner Attainment (2015 NSLA as amended on 01/06/2015). Pretoria: Government Printer.

Department of Basic Education (2016). *Policy on the South African Standard for Principals*. Government Gazette Notice No. 323 of 2016. Dated 18 March 2016. Pretoria: Government Printer.

Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.

Derrida, J. (2001). *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. London: Routledge.

Descartes, R. (1644). *Principles of Philosophy*. Trans. V. Miller & R. Miller, 1983. Boston, MA: Reidel.

Deviney, J., Duncan, S., Harris, S., Rody, A. & Rosenberry, L. (2010). *Inspiring Spaces for Young Children*. Lewisville, NC: Gryphon House.

Dewey, J. (1907). *The School and Society and The Child and The Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy in Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D. C. Heath.

Dewey, J. (1966). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Dewey, J. (1971). *The Child and the Curriculum. The school and Society* (11th ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

DfES (2002). *Schools of the Future: designs for learning communities, Building Bulletin 95*. London: Department for Education and Skills. [www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk)

DfES (2003). *Building Schools for the Future: consultation on a new approach to capital investment*. London: Department for Education and Skills.

DfES. (2006). *Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group: Gilbert Report*. London: Department for Education and Skills.

Dillabough, J., Kennelly, J. & Wang, E. (2008). Spatial containment in the inner city: youth subcultures, class conflict, and geographies of exclusion, in L. Weis (ed.). *The Way Class Works: Readings on School, Family, and the Economy*. New York & London: Routledge.

- Dillabough, J. & Kennelly, J. (2010). *Lost youth in the global city: Class, culture and the global imaginary*. New York: Routledge.
- Dimmock, C. & O'Donoghue, T.A. (1997). *Innovative School Principals and Restructuring: Life History Portraits of Successful Managers of Change*. London: Routledge.
- Dimmock, C. (2000). *Designing the learning-centred school: a cross-cultural perspective*. London: Falmer Press.
- Dimmock, C. & Hattie, J. (1994). Principals' and teachers' reactions to school restructuring. *Australian Journal of Education*, 38, 36-55.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*. London: Sage.
- Dixon, K. (2007). A space to write: the construction of writing subject in early schooling, *English Academy Review: South African Journal of English Studies*, 24(2), 85-101.
- Dixon, K. (2011). *Literacy, Power, and the Schooled Body: Learning in Space and Time*. New York: Routledge.
- Don, F. (2001). *Color Your World*. Lincoln, NE: Warner Density.
- Drucker, P.F. (2007). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools: the New Learning Environments*. Oxford: Architectural Press.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15, 32-840.
- Duignan, P. (2012). *Educational Leadership: Together Creating Ethical Learning Environments*. New York: Cambridge University Press.



- Duignan, P. & Cannon, H. (2011). *The Power of Many: Building sustainable collective leadership in schools*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Du Plessis, G., Appelbaum, K. & Pretorius, L. (2001). *Study Guide: Sociologically - Research Methodology*. Pretoria: University of South Africa.
- Eacott, S. (2010a). Bourdieu's *strategies* and the challenge for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 265-281.
- Eacott, S. (2010b). Studying school leadership practice: A methodological discussion. *Issues in Educational Research*, 20(3), 220-233.
- Eacott, S. (2011a). Leadership strategies: re-conceptualising strategy for educational leadership. *School Leadership and Management*, 31(1), 35-46.
- Eacott, S. (2011b). New look leaders or a new look at leadership. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 13-143.
- Eacott, S. (2013). Towards the theory of school leadership practice: A Bourdieusian perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 174-188.
- Early, P. & Wendling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Edwards, R. & Usher, R. (2000). *Globalisation and pedagogy. Space, place and identity*. London and New York: Routledge.
- Edwards, R. & Clarke, J. (2002). Flexible learning, spatiality and identity. *Studies in Continuing Education*, 24, 153-165.
- Elden, S. (2001). Politics, philosophy, geography: Henri Lefebvre in recent Anglo-American scholarship. *Antipode*, 33:5, 809-825.

- Elden, S. (2002). Through the eyes of the fantastic: Lefebvre, Rabelais and intellectual history. *Historical Materialism*, 10(4), 89-111.
- Elden, S. (2004a). *Understanding Henri Lefebvre*. London: Continuum.
- Elden, S. (2004b). Between Marx and Heidegger: politics, philosophy and Lefebvre's *The Production of Space*, *Antipode*, 34(1), 86–105.
- Elden, S. (2005). Missing the Point: Globalisation, De-territorialisation and the Space of the World. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30(1), 8–19.
- Elden, S. (2014). "Interview with Lukasz Stanek about Henri Lefebvre, 'Toward an Architecture of Enjoyment' and the use of value theory" *Society and Space* Available at: <http://societyandspace.com/material/interviews/interview-with-lukaszstanek-about-henri-lefebvre-toward-an-architecture-of-enjoyment-anduse-value-of-theory/> [Accessed March 12th 2015].
- Elmore, R.F., Peterson, P.L. and McCarthy, S.J. (1996). *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning and School Organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R.F. (2002). Beyond instructional leadership: hard questions about practice, *Educational Leadership*, 59(8), 22-5.
- Elmore, R.F. (2006). "Leadership as the practice of improvement" in OECD, *Improving School Leadership*, (2). Paris: OECD.
- English, F.W. (2002). The point of scientifically, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 109-136.

- English, F.W. (2005). *The Sage Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- English, F.W., Papa, R., Mullen, C.A., & Creighton, T. (2012). *Educational Leadership at 2050: Conjectures, Challenges, and Promises*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Entrikin, J. & Berdoulay, V. (2005). The Pyrenees as place: Lefebvre as guide. *Progress in Human Geography*, 29(2), 129-147.
- Epstein, J. (1995). School/family partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Farrell, C.M. and Law, J. (1999). The accountability of school governing bodies. *Educational Management & Administration*, 27(1), 5–15.
- Fataar, A. (2003a). Access to schooling in South Africa: downscaling of a development vision. *Journal of Studies in Education*, 20, 2-13.
- Fataar, A. (2003b). Higher Education Policy Discourse in South Africa: A struggle for Alignment with Macro Development Policy. *South African Journal for Higher Education*, 17(2), 30-39.
- Fataar, A. (2005). Discourse, Differentiation and Agency: Muslim Community Schooling in Post Apartheid Cape Town. *Comparative Education Review*, 49(1), 23-44.
- Fataar, A. (2007a). Educational renovations in a ‘township on the move’: A socio-spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, 27, 599-612.
- Fataar, A. (2007b). Identity formation and communal negotiation in a ‘bounded’ geographical space: The formative discourses of Muslim teachers in apartheid Cape Town. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 27(1), 155-170.

- Fataar, A. (2008). *Desire and subjectivity: Schooling the post-apartheid city*. Hoofrede gelewer by die Jaarlikse Nagraadse Onderwyskonferensie. Universiteit van Kaapstad, Kaapstad.
- Fataar, A. (2009a). Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *African Education Review*, 6(1), 1-18.
- Fataar, A. (2009b). Youth becoming across the rural-urban landscape: the case of Fuzile Ali at a Muslim community school in Cape Town. *Southern African Review of Education*, 15(2), 105-117.
- Fataar, A. (2009c). The reflexive adaptations of school principals in a 'local' South-African space. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 315-334.
- Fataar, A. (2010a). A pedagogy of hope in the 'Capacity to Aspire': Youth Subjectivity across the Post-apartheid Schooling Landscape. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch-drukkery.
- Fataar, A. (2010b). Youth self-formation and the 'capacity to aspire': The itinerant 'schooled' career of Fuzile Ali across post-apartheid space. Referaat gelewer by die jaarlikse konferensie van die Amerikaanse Onderwysnavorsingsvereniging. Denver, VSA.
- Fataar, A. (2011). *Education Policy Development in South Africa's Democratic Transition, 1994-1997*. Stellenbosch: Sun Media.
- Fataar, A. (2012). Students' bodily carvings in school spaces of the post-apartheid city. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 13(1), 11-20.
- Fataar, A. (2012). Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: Working with the cultural capital of disadvantaged students. *Perspectives in Education*, 30(4), 52.
- Fataar, A. (2013). Students' Bodily Carvings in School Spaces of the Post Apartheid City. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 13(1), 11-20.

- Fataar, A. (2015). *Engaging Schooling Subjectivities across Post-Apartheid Urban Spaces*. Stellenbosch: Sun Media.
- Fataar, A. & Paterson, A. (2002). The Culture of Learning and Teaching Teachers and Moral Agency in the Reconstruct ion of Schooling in South Africa. *Education and Society*, 20(2), 5-25.
- Fataar, A. & Du Plooy, L. (2012). Spatialised assemblages and suppressions: The learning 'positioning' of Grade 6 students in a township school. *Journal of Education*, 55, 1-27.
- Fay, B. (1975). *Social Theory and Political Practice*. London: George Allan & Unwin Ltd.
- Fehrman (2010). Focus group facilitator training. Unpublished class notes. University of Alabama at Birmingham.
- Fielding, M. (2009). Public Space and Educational Leadership: Reclaiming and Renewing Our Radical Traditions. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(4), 497-521.
- Fielding, N. & Fielding J. (1986). *Linking Data*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fielding, S. (2000). Walk on the left! Children's geographies and the primary school, in Holloway, S.L. and Valentine, G. (eds.) *Children Geographies: Playing, Living, and Learning*. London: Routledge, pp.230-244.
- Fillies, H. (2015). *Die konstruering van hoërskool leerders se leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt*. PhD Proefskrif: Universiteit Stellenbosch.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-143.
- Finn, J.D. & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141-162.
- Finnigan, K.S. (2009). Improving Low-Performing Schools through External Assistance:

- Lessons from Chicago and California. *Education policy analysis archives*, 17(7), 1-22.
- Fisher, K. (2000a). Building Better Outcomes: The Impact of School Design on Student Learning Outcomes and Behaviour, *Schools Issues Digest* No. 1, DETYA, Canberra, 2000a.
- Fisher, K. (2002a). Innovations in Pedagogy, Curriculum and Facilities: *the Australian Science and Maths School*, PEB Exchange, June. Paris: OECD.
- Fisher, K. (2002b). *Schools as 'prisons of learning', or as a 'pedagogy of architectural encounters': A manifesto for a critical psychological spatiality of learning*. Unpublished PhD dissertation, Flinders University of South Australia, Adelaide.
- Fisher, K. (2004). Revoicing classrooms: A spatial manifesto. *Forum*, 46(1), 36–38.
- Fisher, D. and Khine, M.S. (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. New Jersey: World Scientific.
- Fiske, E.B. (1991). *Smart schools, smart kids: Why do some schools work?* New York: Simon & Schuster.
- Fleisch, B. & Christie, P. (2004). Structural Change, leadership and school effectiveness / improvement: perspectives from South Africa. *Discourse*, 25(1), 95-111.
- Fleisch, B. (2008). *Primary education in crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta.
- Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In C.L. Pearce & J.A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. (pp. 21-47). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Foley, D.E. (2002). Critical ethnography: The reflexive turn. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 469-490.

- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*, 16, 22-27.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (Eds.) (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Freiburg, H. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Freiburg, H. & Stein, T. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, in: H.J. Freiburg (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Frelin, A. & Grannäs, J. (2014). Studying relational spaces in secondary school: Applying a spatial framework for the study of borderlands and relational work in school improvement processes. *Improving Schools*, 17(2), 1-13.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (ed). *Changing School Culture Through Staff Development*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School?* New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16 – 20.
- Gedik, S. & Bellibas, M. (2015). Examining Schools' Distributed Instructional Leadership Capacity: Comparison of Elementary and Secondary Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 101-110. doi: 10.11114/jets.v3i6.1056.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Cambridge: Polity Press.

- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about collaborative leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glickman, C. D. (2002). The courage to lead. *Educational Leadership*, 59(8), 41-44.
- Göksoy, S. (2015). Distributed Leadership in Educational Institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 101-118. Published Online: June 2, 2015  
doi:10.11114/jets.v.3i4.851. URL: [http://dx. doi:10.11114/jets.v.3i4.851](http://dx.doi.org/10.11114/jets.v.3i4.851).
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goonerwardena, K., Kipfer, S., Mulligan, R. & Schmid, C. (2008). *Space, Difference and Everyday Life: Reading Henri Lefebvre*. New York: Routledge.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Basingstoke: Macmillan.
- Gotham, K. (2003). Toward an Understanding of Spatiality of Urban Poverty: The Urban Poor and Spatial Actors. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27: 723-737.
- Gottdiener, M. (1997). *The Social Production of Urban Space*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Graaff, J. & Jacklin, H. (1995). Calculating the cost of eliminating the classroom backlog in rural areas. Annexure to DBSA. Report: *Rural Infrastructural Investment Framework. Phase One*.
- Graaff, J. (2016). *Governance in the poorer public schools in South Africa from the perspective of the parent governor*. ReSEP Working Paper Series 04/2016: Stellenbosch University.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511–532.



- Grant, C. (2008). We did not put our pieces together: Exploring a professional development initiative through a distributed leadership lens. *Journal of Education*, 44: 85-107.
- Grant, C. (2009). Towards a conceptual understanding of education leadership: place, space and practices, *Education as Change*, 13:1, 45-57, DOI: 10.1080/16823200902933529
- Grant, C. (2010). *Distributed teacher leadership in South Africa: Troubling the terrain*. Unpublished doctoral thesis. University of Kwa-Zulu Natal.
- Grant, C. & Singh, H. (2009). Passing the buck: This is not teacher leadership. *Perspectives in Education*, 27(3), 289-301.
- Gray, D.E. (2010). *Doing Research in the Real World*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Gray, S.P. & Streshly, W.A. (2008). *From Good Schools to Great Schools: What Their Principals Do Well*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. London: SAGE Publications.
- Greene, M. (2000). "Lived Spaces, Shared Spaces, Public Spaces", in L. Weiss and M. Fine (eds.) *Construction Sites: Excavating Race, Class and Gender among Urban Youth*, pp. 293-303. New York: Teachers College Press.
- Greenman, J. (1988). *Caring spaces, learning spaces: Children's environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Gregory, D. (2011). Literary review. In Henri Lefebvre; translated by David Nicholson-Smith, *The Production of Space*, Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55.
- Gronn, P. (1996). From transactions to transformations: a new world order in the study of leadership? *Educational Management and Administration*, 24(1), 7-30.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*. The Netherlands: Kluwer.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- Gulson, K. & Symes, C., eds. (2007). *Spatial theories of education: Policy and geography matters*. New York: Routledge.
- Gulson, K., Symes, C. & Sumison, J. (2007). Knowing one's place. Space, theory, education. *Critical Studies in Education* 48(1), 97–110.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London: Paul Chapman.
- Gunter, H. (2003). Intellectual histories in the field of education management in the UK. *International Journal of Leadership in Education*. 6(4), 335-349.
- Gustafsson, M. & Taylor, S. (2016). Treating schools to a new administration: Evidence from South Africa of the possible impact of better practices in the system-level administration of schools. Stellenbosch Economic Working Papers: WP05/2016 University of Stellenbosch.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, E. T. (1977). *Beyond culture*. New York: Doubleday.

- Hall, S. (1996). Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity. In M. Morley & K. Cheng, eds. *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge.
- Hall, G. & Hord, S. (1987). *Change in Schools*. Albany, NY: SUNY Press.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-95, *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformative leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P. (1995). Culture and leadership: Developing an international perspective in educational administration. *UCEA Review*, 36(1), 3-7.
- Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using the "Principal Instructional Management Rating Scale."* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington, April.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 1-20.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996b). The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress 1980-1995, in K.A. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger and A. Hart (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 1: 723-83. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.

- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission, and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*. The Netherlands: Kluwer.
- Hallinger, P and Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement; understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Educational Management and Administration*, 24(1), 7-30.
- Hallinger, P. & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: a case of finding out what you don't know, *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hallinger, P. & Leithwood, K. (1998). Unforeseen forces: The impact of social culture on school leadership, *Peabody Education Journal*, 73(2), 126-151.
- Hanna, D. P. (1988). *Designing organizations for high performance*. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- Hanson Thiem, C. (2009). Thinking through education the geographies of contemporary education restructuring. *Progress in Human Geography*, 33, 154-173.
- Hargreaves, A. (1990). Teachers' work and the politics of time and space. *Qualitative Studies in Education*, 3 (4), 303-320.
- Hargreaves, D.H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement: Developing New Theories and Methods. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1991). What's worth fighting for: working together for your school. Hawthorn, Victoria: ACEA Paperbacks.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181- 195). New York, NY: McGraw Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2003a). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (eds). *Effective leadership for school improvement*. New York: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2003b). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23, 313-324.
- Harris, A. (2005a). Distributed leadership. In B. Davies (ed). *The essentials of school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2005b). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, 19(2): 10-12. doi: 10. 1177/08920206050190020301.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.

- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Harris, A. & Muijs, D. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration Leadership*, 35, 111-134.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22:31-34. doi. 10.1177/0892020607085623.
- Harrison, C. & Killian, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Teachers as Leaders*. 65(1), 74-77.
- Harrison, S. & Dourish, P. (1996). Re-place-ing space: The roles of space and place in collaborative systems. In *Proceedings of the 1996 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. New York: ACM.
- Hart, A. & Ogawa, R. (1987). The influence of superintendents on the academic achievement of school districts. *The Journal of Educational Administration*, 25 (1), 72-84.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: why now? *British Journal of Educational Studies* 55(2), 202-214.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximising impact on learning*. London: Routledge.
- Hayes, D., Lingard, B. and Mills, M. (2000). Productive pedagogies, in *Education Links (Winter)* Sydney: Centre for Popular Education, University of Technology Sydney.

- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2005). The study of education leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management, Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Heidegger, M. (1968). *What is called thinking?* New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology and other essays*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Hemming, P. (2007). Renegotiating the primary school: children's emotional geographies of sport, exercise and active play. *Children's Geographies*, 5, 353-371.
- Kennedy, D. (1991). The young child's experience of space and child care center design: A practical mediation. *Children's Environments Quarterly*, 8, 37-48.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Heystek, J. (1997). The Role of Learners in the Governing Body in Previously Black Only Schools, unpublished report, University of Pretoria.
- Heystek, J. (1999). Parents as Partners in Schools, *Koers* 64(1), 97-113.
- Heystek, J. (2001). Learning Representatives in School Governing Bodies of Secondary Schools, *Acta Academia*, 33(3), 207-31.
- Heystek, J. (2004). School governing bodies – the principal's burden or the light of his/her life? *South African Journal of Education*, 24(4), 308-312.

- Heystek, J. (2006). School Governing Bodies in South Africa: relationships between principals and parent governors - a question of trust? *Education Management, Administration & Leadership*, 34(4), 473-481.
- Heystek, J. (2007). Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*, 27(3), 491-505.
- Heystek, J. (2011). *Motivation to lead, manage or govern schools for results – which results?* Unpublished inaugural lecture, University of Stellenbosch: Stellenbosch.
- Heystek J. & Bush T. (2003). School governance in South Africa. *Compare*, 33(2), 128-137.
- Heystek, J., Nieman, R., Van Rooyen, J. Mosoge, J. & Bipath, K. (2012). *People Leadership in Education*. Johannesburg: Heinemann.
- Heystek, J. (2010). Governing body's responsibility and power for quality education. *Journal of Education*, 48, 99–119.
- Heystek, J. (2015). 'Principals' perceptions of the motivation potential of performance agreements in underperforming schools', *South African Journal of Education*, 35(2), 1 – 10.
- Heystek, J. and Pashiardis, P. (2007). School improvement - it is achievable: a case study from a South African school. In: Sunal CS and Mutua K (eds) *The Enterprise of Education, Research on Education in Africa, the Caribbean, and the Middle East, Book IV*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 41–61.
- Higgins-D'Alessandro, A. & Sath, D (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as a basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-570.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE). (2006). *Designing Spaces for Effective Learning: A Guide to 21st Century Learning Space Design*. University of



- Bristol. [Online]. Available: [http://www.jisc.ac.uk/uploaded\\_documents/JISClearningspaces.pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/JISClearningspaces.pdf) [Date downloaded, i.e. 2012, November 12]
- Hilty, E.B. (2011). *Teacher Leadership: The “New” Foundations of Teacher Education*. New York: Peter Lang Publishing.
- Hirst, P. (2005). Foucault and architecture. In P. Hirst (Ed.), *Space and power: Politics, war and architecture* (pp. 155–178). Cambridge: Polity.
- Hoadley, U. (2016). *A review of the research literature on teaching and learning in the Foundation Phase in South Africa*. Stellenbosch University.
- Hoadley, U. (2016). A Review of the Research Literature on Teaching and Learning in the Foundation Phase in South Africa. Research on Socioeconomic Working Paper (RESEP). Stellenbosch University.
- Hoadley, U. & Ward, C. (2008). *Managing to Learn: Leadership of Curriculum and Instruction in South African Secondary Schools*. Pretoria: HSRC.
- Hoadley, U., Christie, P., & Ward, C., (2009). Managing to learn: instructional leadership in South African secondary schools. Paper presented at the TEP Concluding Conference, Birchwood Centre, Boksburg, Gauteng, 4&5 September 2008. *Centre for Educational Policy Development (CEPD)*, 139-151.
- Hoadley, U. & Galant, J. (2016). The DBE’s workbooks as a curriculum tool. Research on Socioeconomic Policy (ReSEP) Policy Brief [online.] Available: <http://resep.sun.ac.za/index.php/research-outputs/policy-briefs/> [Accessed: 12 April 2016].
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (eds.) (1995). *The Active Interview: Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Howell, J. & Avolio, B. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891-893.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Bliss, J. (1990). Organisation climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Hoy, W. & DiPaolo, M. (2008). *Improving Schools: Studies in Leadership and Culture*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Huberman, A.M. & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: burnout and the teaching profession, in: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds) *Understanding and preventing teacher burnout* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hugo, W. (2013). *Cracking the Code to Educational Analysis*. Cape Town: Pearsons.
- Human, L. (1991). *Educating and Developing Managers for a Changing South Africa*. Cape Town: Juta.
- Hursh, D. (2007). Assessing “No Child Left Behind” and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal* 44(3), 493–518.
- Hunley, S. & Schaller, M. (2006). Assessing learning spaces. In D. Oblinger (Ed.), *Learning spaces* (pp. 1–11). Washington, DC: Educause.
- Hurst, R. (2008). Good school design. *Teaching Times*. [Internet]. Available: <http://www.teachingtimes.com/news/good-school-design.htm>. [2012, 5 September].

- Jacklin, H. (1992). The spatial and administrative structuring of inequalities in schooling in South Africa. Commissioned Report for USAID, incorporated into the USAID Primary Education Sector Analysis.
- Jacklin, H. (1995b). The politics of classroom delivery. State-aided schools in history and space. Paper presented at the Learning Spaces Development in Southern Africa Conference, jointly organized by the Universities of Durban-Natal and Cambridge, 1995.
- Jacklin, H. (2001). Social space, context and abstraction. Paper presented at the Social Theory Conference of the International Social Theory Consortium, 5-7 July, University of Sussex.
- Jacklin H (2002) Teachers, identities and space. In: SAIDE *Being a teacher: Professional challenges and choices*. SAIDE-OUP
- Jacklin, H. (2004). *Repetition and Difference: a rhythmanalysis of pedagogic practice*. PhD thesis, University of the Witwatersrand.
- Jacklin, H. (2004). Discourse, Interaction and Spatial Rhythms: locating pedagogic practice in a material world. *Pedagogy, Culture and Society*, Volume 12(3), 373-398.
- James, W. (1978). *The meaning of truth: A sequel to Pragmatism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- James, W. (1987a). Pragmatism. A new name for some old ways of thinking. In *Writings 1902-1910*. New York: Library of America. (Original work published 1907).
- Jencks, C. & Baird, G. (1969). *Meaning in Architecture*. London: The Cresset Press.
- JISC. (2006). *Designing spaces for effective learning: a guide to 21st century learning space design*. Bristol: JISC. Available at: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/learningspaces.pdf> (Accessed: September 2011).

- Joorst, J. (2013). *Die selfgeskoolde habitus van jeugdiges op 'n plattelandse dorp*. Proefskrif ingelewer vir die graad van Dokter in opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kets de Vries, M. (1993). *Leaders, Fools and Imposters: Essays on the Psychology of Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Keith, M. and Pile, S. (eds) (1993). *Place and the Politics of Identity*. London: Routledge.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kowalski, J. & Oats, A. (1993). The evolving role of superintendents in school-based management. *Journal of School Leadership*, 3(4), 380-90.
- Krueger, R. & Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krüger, M. (2009). The big five of school leadership competencies in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127.
- Kruse, S.D., & Louis, K.S. (2009). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kyle, A. & Bogoth, I. (2000). Measuring reculturing in national reform models. *Journal of School Principalship*, 10, 131-157.
- Lackney, J. A. (1999). *Assessing school facilities for learning/Assessing the impact of the physical environment on the educational process*. Paper presented at the Urban

Educational Facilities for the 21<sup>st</sup> Century: CEFPI North East Chapter First Annual Conference, New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Leander, K., Phillips, N. & Taylor, K. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new identities. *Review of Research in Education*, 34, 329-394

Lee, N. & Tan, S. (2011). *A comprehensive learning space evaluation model*. Strawberry Hills, NSW: Australian Teaching and Learning Council.

Leedy, P. & Omrod, J. (2001). *Practical Research: Planning and Design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Lefebvre, H. (1968b [1939]). *Dialectic materialism*. London: Jonathan Cape.

Lefebvre, H. (1968 [1948]). *The Sociology of Marx*. translated by Guterman, N. New York: Vintage Books.

Lefebvre, H. (1969). *The Explosion*. translated by Ehrenfeld, A. New York: Modern Reader Paperback.

Lefebvre, H. (1939 [1968]). *Dialectical Materialism*. London: Jonathan Cape, 1968.

Lefebvre, H (1971) *Everyday Life in the Modern World*, trans. S. Rabinovitch. New Brunswick: Transaction.

Lefebvre, H. (1973) 1974. *The Survival of Capitalism*. London: Allison & Busby

Lefebvre, H. (1984) [1968]). *Everyday Life in the Modern World*, trans. S. Rabinovitch. New Brunswick: Transaction Publishers

Lefebvre, H. (1991a). *Critique of Everyday Life*, Volume 1. translated by Moore J. London: Verso.

Lefebvre, H. (1991b) [1974]. *The Production of Space* (trans. D.N. Smith). Oxford: Blackwell Publishers.

Lefebvre, H. (1996). *Writings on Cities*. Oxford, UK: Blackwell.

Lefebvre, H. (2000c) [1965]. *Pyrénées* (Second edition), Pau: Cairn.

Lefebvre, H. (2001a) [1946]. *L'Existentialisme* (Second edition), Paris: Anthropos.

Lefebvre, H. (2001b) [1955]. *Rabelais* (Second edition), Paris: Anthropos.

Lefebvre, H. (2001c) [1965]. *Métaphilosophie: Prolégomènes*. (Second edition), Paris: Éditions Syllepse.

Lefebvre, H. (2001d) [1970]. *Du Rural à l'urbain* (Third edition), Paris: Anthropos.

Lefebvre, H. (2001e) [1970]. *La Fin de l'histoire* (Second edition), Paris: Anthropos.

Lefebvre, H. (2002). *Méthodologie des sciences: Un inédit*, Paris: Anthropos.

Lefebvre, H. (2002). *Critique of Everyday Life: Foundations for a Sociology of the Everyday, VII*, translated by Moore J. London: Verso.

Lefebvre, H. (2003). *The Urban Revolution*. trans. R. Bononno. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, Time, and Everyday Life*, trans. S. Elden and G. Moore. London: Continuum.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

- Leithwood, K. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 199-215.
- Leithwood, K. (2001). School leadership and educational accountability, *International Journal of Educational Leadership*, 3 (4), 217-237.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help school cultures. Paper presented at annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. June. Victoria, British Columbia.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1998, April). *Distributed leadership and student engagement in school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999a). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. [Electronic version]. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999b). Transformational school leadership effects: A replication. [Electronic version]. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. [Electronic version]. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K. and D. Jantzi (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309-339.

- Leithwood, K.A., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. and Hart, A. (eds) (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999) Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (eds) (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). The effects of transformation leadership on student engagement with school, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K.A. et al. (eds) (2002). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Paper for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2003). Fostering teacher leadership. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (eds.). *Effective Educational Leadership*. London: The Open University Press in association with Paul Chapman Publishing.
- Leithwood, K., Seashore, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201 – 227.



- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham, UK: National College for Leadership and Department for Education and Skills.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). Transformational leadership. In B. Davies (ed.). *The Essentials of School Leadership*. 2nd edition. Los Angeles: Sage.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes? An organisational perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 219-239.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. New York: The Education Schools Project.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, California: Sage. 253-291.
- Lingard, B., Ladwig, J., Mills, M., Bahr, M., Chant, D., Warry, M., Ailwood, J., Capeness, R., Christie, P., Gore, J., Hayes, D. and Luke, A. (2002). *The Queensland School Reform Longitudinal Study*. Brisbane: Education Queensland.
- Lingard, B., Hayes, D. and Mills, M. (2002). Developments in school-based management: the specific case of Queensland, Australia, *Journal of Educational Administration*, 40(1), 6–30.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. & Christie, P. (2003). *Leading Learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Lippman, P. C. (2007). *Developing a theoretical approach for the design of learning environments*. Paper presented at the Connected: International Conference of Design Education, University of New South Wales, Australia.

- Louis, K.S. & Miles, M.B. (1990). *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. & Anderson, S.E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to the Wallace Foundation*. Minnesota: University of Minnesota.
- Lüscher, M. (1969). *The Lüscher Colour Test*. Basel, Switzerland: Test-Verlag.
- Määtänen, P. (1993). *Action and Experience: A Naturalistic Approach to Cognition*. Annales Academiae Scientiarum Fennicae, B 64, Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- MacBeath, J. (ed.) (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Paul Chapman.
- Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2), 193-205.
- MacNeil, A., Prater, D. & Busch, S. (2009). The effect of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(1), 73-84, DOI: 10.1080/13603120701576241
- Mahnke, F.H. (1996). *Color, environment, and human response: an interdisciplinary understanding of color and its use as a beneficial element in the design of the architectural environment*. New York: Wiley.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. (2009). *Head Start in Designing Research Proposals in the Social Sciences*. Cape Town: Juta.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Marx, K. (1967). *Writings of the Young Marx on Philosophy and Society*, (ed.) L. D. Easton and K. H. Guddat. New York: Doubleday.

- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. *Alexandria, VA: ASCD. Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Masi, R. J., & Cooke, R. A. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organizational productivity. [Electronic version]. *The International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 16-47.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and Performance: An Explorative Study into Organisational Culture of Secondary Schools and their Effects*. Enschede, The Netherlands: Twente University Press.
- Massey, D. (1992). Politics and space/time, *New Left Review*, 196, 65–84.
- Massey, D. (1993). Politics and space/time, in: M. Keith & S. Pile (Eds) *Place and the politics of identity*. London: Routledge.
- Massey, D. (1994a). Double articulation: a place in the world, in: A. Bammer (Ed.) *Displacements: Cultural Identities in Question*. Bloomington: Indiana University Press.
- Massey, D. (1994b). *Space, place and gender*. Cambridge: Polity.
- Massey, D. (1996). Politicizing space and place, *Scottish Geographical Magazine*, 112, 17- 23.
- Massey, D. (1999). Power geometrics and the politics of space-time: Hetter Lecture. Heidelberg: University of Heidelberg.
- Massey, D. (Ed) (2004). Space and schools. *FORUM*, 46(1), 1-44.
- Massey, D. (2005) *For Space*. London: Sage.
- Matveev, A. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research: Practical implications from the study of the perceptions of intercultural communication competence by American and Russian managers. Collected

research articles. *Bulletin of Russian Communication Association: Theory of communication and applied communication*, 1, 59-67.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review* 62:3, 279-300.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design*. California: SAGE.

Maxy, S.J. (1994). *Postmodern School Leadership: Meeting the Crisis in Educational Administration*. West Port: Praeger Publisher.

May, J. & Thrift, N. (eds) (2001). Introduction. In: J. May & N. Thrift *Timespace: Geographies of temporality*. London: Routledge.

McGregor, J. (2003b). Spatiality and Teacher Workplace Cultures, in R. Edwards & R. Usher (Eds) *Space, Curriculum and Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.

McGregor, J. (2004b). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 12, 347–372.

McGregor, J. (2004c). Space, power and the classroom. *Forum*, 46(1), 13–18.

McKinsey & Company. (2007). how the World's Best-Performing Schools Come out on Top. (online). Available: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-ontop/> [Accessed 4 May 2016].

Merleau-Ponty, M. (1962) [1945]. *Phenomenology of Perception* (trans. C. Smith). New York: Humanities Press.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrifield, A. (1995). Lefebvre, Anti-Logos and Ni-etzsche: An alternative reading of The Production of Space, *Antipode*, 27, 294-303.
- Merrifield, A. (2000). Henri Lefebvre: a socialist in space. In M. Crang & N. Thrift (eds.). *Thinking Space*. London: Routledge. 167–182.
- Merrifield, A. (2006). *Henri Lefebvre: A Critical Introduction*. London: Routledge.
- Mestry, R. & Grobler, B. (2002). The training and development of principals in the management of educators. *International Studies in Educational Administration* 30(3), 21-34.
- Mestry, R. & Grobler, B. (2003). The training and development of principals in managing schools effectively. *Education as Change*, 7, 126-146.
- Mestry, R. & Bodalina, K. (2015). The Perceptions and Experiences of School Management Teams and Teachers of the Management of Physical Resources in Public Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3), 433-451.
- Microsoft Corporation. (2006). Building the school of the future: A guide for 21st century learning environments. [Internet]. Available: [download.microsoft.com/download/2/a/a/...08c3.../SOFBriefs.pdf](http://download.microsoft.com/download/2/a/a/...08c3.../SOFBriefs.pdf) [2012, 28 June].
- Middleton, S. (2014). *Henri Lefebvre and education: space, history, theory*. London: Routledge.
- Ministerial Review Committee (2003) Review of School Governance in South African Public Schools. Pretoria: Department of Education.
- Mncube, V. (2009). The perceptions of parents of their role in the democratic goevernance of schools in South Africa: are they on board? *South African Journal of Education* 29(1), 83-103.

- Moloi, K. (2002) *The School as a Learning Organization: Reconceptualizing School Practices in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Moloi, K. (2007). An overview of education management in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 463-476.
- Moloi, K. (2010). How can schools build learning organisations in difficult contexts? *South African Journal of Education*, 30(4), 621-633.
- Monahan, T. (2000). *Built pedagogies and technology practices: Designing for participatory learning*. Paper presented at the Participatory Design Conference, Palo Alto, CA.
- Monahan, T. (2002). Flexible space and built pedagogy: Emerging IT embodiments. *Inventio*, 4(1), 1–19.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morgan, J. (2000). Critical pedagogy: the spaces that make the difference, *Pedagogy, Culture & Society*, 8(3), 273-289.
- Mouton, J. (1996). *Understanding Social Research*. Van Schaik: Pretoria.
- Mouton, J. (2001). *How to Succeed in your Master's and Doctoral Studies: A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik.
- Mulford, B. & Silins, H. (2001). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes: "What Do We Know?" *NSIN Research Matters*, 15, 1-8.
- Naidu, A., Joubert, R., Mestry, R., Mosoge, J. & Ngcobo, T. (2008). *Education Management and Leadership: A South African perspective*. Cape Town: Oxford University Press.

- Naicker, S. & Mestry, R. (2013). Teachers' reflections on distributive leadership in public primary schools in Soweto. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-15.
- Naicker, S. & Mestry, R. (2011). Distributed leadership in public schools: Experiences and perceptions of teachers in the Soweto region. *Perspectives in Education*, 29, 99-1018.
- Naidu, A., Joubert, R., Mestry, R., Mosoge, J. & Ngcobo, T. (2008). *Educational Management and Leadership: A South African Perspective*. Oxford University: Cape Town.
- NEEDU. (2013). *NEEDU National Report 2012: The state of literacy teaching and learning in the Foundation Phase*. Pretoria: National Education Evaluation and Development Unit.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. London: Falmer Press.
- Nespor, J. (1997). *Tangled up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Education Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nespor, J. (2002). Studying the spatialities of schooling (book review of Making Spaces: citizenship and difference in schools), *Pedagogy, Culture and Society*, 10, 483-492.
- Nespor, J. (2010). *Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. New York: Routledge.
- Neuman, W.L. (2011). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 7th edition. Boston, MA: Pearson.
- Newman, I & Benz, C. (1998). *Qualitative – Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Newmann, F. and Associates (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ng, K.C., & White, P. (2005). Qualitative research design and approaches in radiography. *Radiography*, 11, 215-225.
- Oblinger, D. (ed.). (2006). *Learning Spaces*. [Internet]. Available: [www.educause.edu/learningspaces](http://www.educause.edu/learningspaces). [2012, 25 August].
- OECD (1976). *Providing for Future Change: Adaptability and Flexibility in School Building*, OECD Publishing.
- OECD. (2006). Design quality indicator for schools in the United Kingdom. *PEB Exchange*, 8, 1–3.
- OECD (2007), *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, OECD Publishing.
- OECD. (2009b). Evaluating quality in educational spaces: OECD/CELE pilot project. *CELE, Exchange*, 9, 1–6.
- OECD (2011), *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112308-en>
- OFSTED. (2011). Raising standards, improving lives: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Strategic Plans 2011-2015: Office for Standards in Education in England. [Internet]. Available: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/raising-standards-improving-lives-office-for-standards-education-childrens-services-and-skills-strat-0>. [Accessed: 27 September 2012].
- Orb, A., Eisenhauer, L. & Wynand, D. (2000). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*. Perth: Curtin University of Technology.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. New York: Adderley-Wesley.
- OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design. (2010). *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning: A Collaborative Project*. New York: Abrams.



- PAM. (2016). Personnel Administration Measures: G.N. 170 of 2016 published in *Government Gazette* No. 39684 dated 12 February 2016.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. 3<sup>rd</sup> ed. Newbury Park, California: Sage.
- Peirce, C. (1905). What pragmatism is. *The Monist*, 15, 161-18.
- Peirce, C. (1931-1935). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pendlebury, S. (1998). Transforming teacher education in South Africa: A space-time perspective. *Cambridge Journal of Education*, 28(3), 333-351.
- Pendlebury, S. & Bak, N. (2002). *Working in Classrooms: Teaching, Time and Space*. Cape Town: Oxford University Press.
- Peters, D.A. (1993). Improving quality requires consumer input: Using focus groups. *Journal of Nursing Care Quality*, 7, 34-41.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of a Child* (3<sup>rd</sup> Ed.). London: Routledge.
- Pile, S. (2000). The troubled spaces of Frantz Fanon. In: M. Crang & N. Thrift (eds.) *Thinking space*. London: Routledge.
- Peters, D.A. (1993). Improving quality requires consumer input: Using focus groups. *Journal of Nursing Care Quality*, 7, 34-41.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants (Part 2) Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.

- Prew, M. (2007). Successful principals: why some principals succeed and others struggle when faced with innovation and transformation. *South African Journal of Education*, 27(3), 447-462.
- PriceWaterhouseCoopers. (2001). *Building Performance: an Empirical Assessment of the Relationship between School's Capital Investment and Pupil Performance*. London: Department for Education and Skills.
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publication Ltd.
- Quantz, R. (1988). *Culture: A critical perspective*. A paper presented at the American Education Studies Association, Toronto, Canada.
- Quantz, R., Rogers, J. & Dainty, M. (1991). Re-thinking transformative leadership: Towards democratic reform of schools. *Journal of Education*, 173(3), 96-118.
- Radcliffe, Wilson, Powell, and Tibbetts (2009). *Learning spaces in higher education-positive outcomes by design* University of Queensland
- Read, M.A. (2003). Use color in Child Care Environments: Application of Color for Wayfinding and Space Definition in Alabama Child Care Environments. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 233.
- Read, M.A., Sugawara, A.I. & Brandt, J.A. (1999). Impact of space and color in the physical environment on preschool children's cooperative behaviour. *Environment and Behaviour*, 31(3), 413-428.
- Reaves, C., Vinson, D. & Fox, R. (1999). Importing a culture of success via a strong principal. *Clearing House*, 72, 199-202.
- Republic of South Africa (RSA). (2012). *National Development Plan 2030: Our future – Make it work*. Presidency of South Africa, Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa (RSA). (2013). NEEDU National Report 2012: The State of Literacy Teaching and Learning in the Foundation Phase. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa (RSA). (2015). Action Plan to 2019: Towards the realisation of schooling 2030. Pretoria: Government Printer.

RIBA. (2011). Good design – it all adds up! London: Royal Institute of British Architects. [Internet]. Available: <http://www.architecture.com/Files/RIBAHoldings/PolicyAndInternationalRelations/Policy/Gooddesignitalladdsup.pdf>. [2012, 25 July].

Ribbins, P. (2007). Leadership and management in education: what's in a field? *South African Journal of Education*, 27(3), 351-376.

Roberts, J. and Roach, J. (2006). *Leadership Styles and Practices in Effective Schools*. Johannesburg: Matthew Goniwe School of Leadership and Management.

Robinson, C. (2000). Creating space, creating self: street frequenting youth in the city and suburbs. *Journal of Youth Studies*, 3(4), 429-443.

Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rorty, R. (2009). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.

Rose, K. & Webb, C. (1997). Triangulation of data collection: Practicalities and problems in a study of informal carers of terminally ill cancer patients. *NTRResearch*, 2( 2), 108-116.

Ross, K. (1998). *The emergence of social space: Rimbaud and the Paris commune*, New York: Macmillan.

Ross, J. A. and P. Gray (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organisational Values: The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.

- Rowan, B., Bossert, S.T. & Dwyer, D.C. (1983). Research on effective schools: A cautionary note. *Educational Researcher*, 12, 24 – 31.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sayed, Y. (2003). Democratizing education in a decentralised system: South African policy and practice. *Compare* 32(1), 35-46.
- Sayed, Y. and Soudien, C. (2005). Decentralization and the construction of inclusion education policy in South Africa. *Compare* 35(2), 115–125.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*, 3<sup>rd</sup> edn, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scheurich, J.J., (1997). *Research Method in the Postmodern*. London: The Falmer Press.
- Shields, R. (1999). *Lefebvre, Love and Struggle: Spatial Dialectics*. London: Routledge.
- Schneider, M. (2002). *Do School Spaces Affect Academic Outcomes?* National Clearinghouse for Educational Spaces, Washington, D.C., [www.edspaces.org/pubs/](http://www.edspaces.org/pubs/outcomes.pdf) outcomes.pdf.
- Schneider, M. (2004). *Public School Facilities and Teaching: Washington, D.C. and Chicago*, Twenty-First Century School Fund, Washington, D.C.
- School Works (2001). *Toolkit*. London: School Works Ltd.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage. 118-137.

- Scott-Jones, P. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. In E. Gordon (Ed.), *Review of Research in Education, III* (pp. 259-306). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Scott-Webber, L., Branch, J., Bartholomew, P. & Nygaard, C. (2014). *Learning Space Design in Higher Education*. Oxfordshire: Libri Publishing.
- Scheurich, J.J. (1997). *Research Method in the Postmodern*. London: The Falmer Press.
- Schmid, C. (2008). Henri Lefebvre's theory of the production of space: towards a three-dimensional dialectic. In K. Goonewardena, S. Kipfers, R. Milgrom & C. Schmid (eds.). *Space, Difference, Everyday Life: Reading Henri Lefebvre*. London: Routledge. 27-45.
- Scott-Webber, L., Branch, J., Bartholomew, P. & Nygaard, C. (2014). *Learning Space Design in Higher Education*. Oxfordshire, UK: Libri Publishing.
- Senge, P. (1992). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Random House.
- Senge, P. (1999). *The Dance of Change*. New York: Doubleday.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Crown Business.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. (1994). Organisations or communities? Changing the metaphor changes the theory, *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-26.

- Sergiovanni, T.J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, 3<sup>rd</sup> edn. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T.J. (1996). *Leadership for the Schoolhouse: How Different is It?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston Mass.: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition*. Boston, MA: McGraw-Hill Education.
- SFC. (2006). *Spaces for learning: A review of learning spaces in further and higher education*. Edinburgh: Scottish Funding Council.
- Shields, R. (1991). *Places on the margin: alternative geographies of modernity*. London: Routledge.
- Shields, R. (1997). Spatial Stress and Resistance: Social Meanings of Spatialization, in G. Benko & U. Strohmayer (Eds) *Space and Social Theory: interpreting modernity and postmodernity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Shields, R. (1999). *Lefebvre, Love and Struggle: Spatial Dialectics*. London: Routledge.
- Shields, R. (2002). A Resumé of Everyday Life, *Space and Culture*, 5(1), 4-8.
- Shilling, C. (1991). Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation, *British Journal of the Sociology of Education*, 12, 23–44.

- Shilling, C. & Cousins, F. (1990). Social use of the school library: the colonisation and regulation of educational space. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 411-430.
- Shipman, M. (1997). *The Limitations of Social Research*. London & New York: Longman.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. (15), 443-446.
- Silins, H. and Mulford, B. (2010). Re-conceptualising school principalship that improves student learning outcomes *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 25(2), 73-93.
- Stoll, L. and Fink, D. (1997). *Changing Our Schools* Open University Press
- Silverman, D. (1993). "Beginning Research". *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. 3rd edition. London: Sage.
- Simonsen, K. (2005). Bodies, sensations, space and time: the contribution from Henri Lefebvre. *Geografiska Annaler*, 87 B (1), 1-14.
- Simpson, M & Tuson, J. (2003). *Using Observations in Small-Scale Research: A Beginner's Guide*. Revised edition. Glasgow: University of Glasgow, the SCRE Centre.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organisational analysis, *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96, 3-7.
- Smylie, M., & Denny, J. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259

- Soble, A. (1978). Deception in social science research: Is informed consent possible? *Hastings Center Report*, 40-46.
- Soja, E. (1980). The sociospatial dialectic. *Annals of the Association of American Geographers*, 70, 207–255.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies*. New York: Verso.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-And-Imagined Places*. Oxford: Blackwell.
- Soja, E. (2000). *Postmetropolis: Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford: Blackwell.
- Soja, E. (2010). *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sparks, D. & Hirsch, S. (2000). *Learning to lead, leading to learn*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Spaull, N. (2011). Primary school performance in Botswana, Mozambique, Namibia, and South Africa. SACMEQ Working Paper, September. [http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/publications/08\\_comparison\\_final\\_18oct2011.pdf](http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/publications/08_comparison_final_18oct2011.pdf), (Retrieved 30.06.15.)
- Spaull, N. (2013). South Africa's education crisis. Johannesburg: Center for Development and Enterprise.
- Spaull, N. (2015a) Accountability and Capacity in South African Education. *Education as Change*. 19(3), 113 – 142.
- Spaull, N. and Kotzé, J. (2015). Starting behind and staying behind in South Africa: The case of insurmountable learning deficits in mathematics. *International Journal of Educational Development*, 41, 12–24.



- Spaull, N. (2016a). Learning to Read and Reading to Learn. Policy Brief. Research on Socioeconomic Policy (RESEP). (Online). Available: [www.resep.sun.ac.za](http://www.resep.sun.ac.za)
- Spaull, N., Van der Berg, S., Wills, G., Gustafsson, M. & Kotzé, J. (2016). *Laying Firm Foundations: Getting Reading Right*. Final Report to the ZENEX Foundation on poor student performance in Foundation Phase literacy and numeracy. Stellenbosch: RESEP.
- Spies, J. (2012). Die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. Unpublished PhD. dissertation. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Spillane, J. P. (1996). Districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, 10, 63-87.
- Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J., Diamond, J. Sherer, J. & Coldren, A. (2005). "Distributing leadership" in M. Coles and G. Southworth (eds), *Developing Leaders; Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stanek, L. (2011). *Henri Lefebvre on Space: Architecture, Urban Research, and the Production of Theory*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Stewart, D., Shamdasani, P. & Rook, D. (2007). *Focus Groups: Theories and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*. New York: Free Press.
- Stoll, L. (1998). *School culture* (School Improvement Network's Bulletin, 9). London: Institute of Education, University of London.

- Styhre, A. (2003). *Understanding Knowledge Management: Critical and Post-modern Perspectives*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Styhre, A. (2008). *Science-Based Innovation: From Modest Witnessing to Pipeline Thinking*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, A. (2009). *Linking architecture and education: Sustainable design for learning environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Taylor, N. (2008). What's *Wrong with South African Schools?* Paper presented at the What's Working in School Development Conference, JET Education Services, 2008.
- Taylor, N., Van der Berg, S., & Mabogoane, T. (Eds.) (2013). *Creating effective schools. Report on the National School Effectiveness Study*. Cape Town: Pearson.
- Temple, P. (2007). *Learning spaces for the 21st century: A review of the literature*. London: London Centre for Higher Education Studies, Institute of Education, University of London.
- Thompson, S. (2003). *Color in education*. Retrieved April 2, 2008, from [www2.peterli.com](http://www2.peterli.com).
- Thompson, S. (2005). 'Territorialising' the primary school playground: deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies*, 3, 63-78.
- Thrift, N. (1996). *Spatial formations*. London: Sage.
- Thrift, N. & Williams, P. (1987). *Class and space*. London and New York: Routledge and Kegan Paul.
- Thurmond, V. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253-258.

- Tichy, N. & Devanna, M. (1986). *The Transformational Leader*. New York: John Wiley.
- Tichy, N. (1997). *The Leadership Engine*. New York: Harper Business.
- Togneri, W. & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, D.C.: The Learning First Alliance and the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tranter, P. & Malone, K. (2004). Geographies of environmental learning: an exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2, 131-155.
- Trompenaar, F. (1994). *Riding the waves of culture*. New York: Irwin.
- Turan, S. & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Turner, B. (1996). *The Body and Society*. London: Sage.
- Upitis, R. (2010). *Raising a school: Foundations for school architecture*. South Frontenac, ON: Wintergreen Studios Press
- Urry, J. (1995). Time and space in the consumption of Place. In: J. Urry (ed) *Consuming places*. London and New York: Routledge.
- Usher, R. (2002). Putting space back on the map: Globalisation, place and identity. *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 31-55.
- Van der Berg, S. (2015). What the annual national assessments can tell us about the learning deficits over the education system and the school career. *South African Journal of Childhood Education*, 5(2), 28-43.

- Van der Berg, S. & Burger, R. (2002). Education and socio-economic differentials: A study of school performance in the Western Cape. Paper presented to DPRU/FES conference on Labour Markets and Poverty in South Africa. Johannesburg, 22-24th October.
- Van der Berg, S., Taylor, S., Gustafsson, M., Spaull, N. & Armstrong, P. (2011b). *Improving Education Quality in South Africa*. Input report for the National Planning Commission.
- Van der Berg, S., Spaull, N., Wills, G., Gustafsson, M. & Kotzé, J. (2016). *Binding Constraints in Education: Synthesis Report for the Programme to Support Pro-poor Policy Development (PSPPD)*. Stellenbosch: RESEP.
- Van der Mescht, H. Tyala, Z. (2008). School principals' perceptions of team management: A multiple case-study of secondary schools. *South African Journal of Education*, 28, 221-239.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. & Sinagub, J. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vygotski, L. S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65 (6), 397-400.
- Wahlstedt, A., Pekkola, S. & Niemelä, M. (2008). From e-learning space to e-learning place. *British Journal of Education Technology*, 39(6), 1020-1030.
- Walker, A. & Dimmock, C. (1999). A cross-cultural approach to the study of educational leadership: an emerging framework, *Journal of School Leadership*, 9(4), 321-348.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H.J. (1997). Learning influences, in: H.J. Walberg and G. D. Haertel (eds) *Psychology and Educational Practice*. Berkley, CA: McCuthan.

- Warrick, D. (2011). The Urgent Need for Skilled Transformational Leaders: Integrating Transformational Leadership and Organisational Development. *Journal of Leadership, Accountability, and Ethics*, 8(5), 11-26.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York, NY: Teacher College Press.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement, a working paper. Retrieved November 15, 2003 from McREL (Mid-continent Research for Education and Learning) Web site: <http://www.hub.mspnet.org/index.cfm/11589>
- Watkins, C. (2005). Representations of space, spatial practices and space of representation: An application of Lefebvre's spatial triad. *Culture and Organization*, 11(3), 209-220.
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 577-610.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werlen, B. (1993). *Society, action and space*. London: Routledge.
- Western Cape Education Department (WCED) (2015). *Mathematics Strategy 2015-2019*. Cape Town: WCED.
- Whitaker, P. (1998). *Managing Schools*. Oxford: Butterworth-Heinmann.
- Wild, C. (2011). Making Creative Spaces: The Art and Design Classroom as a Site of Performativity, *International Journal of Art & Design Education*, 30(3), 423-432.
- Wilkinson, M. (2014). Spaces that Work. *You Magazine*, 20 March 2014, pages 104-105.

- Wills, G. (2015b). *Investigating the consequences of principal leadership changes for school performance in South Africa*. Stellenbosch: Department of Economics, Stellenbosch University.
- Wohlwill, J.F. & Heft, H. (1987). The physical environment and the development of the child. In D. Stokols & I Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology: Volume 1* (pp. 281-328). New York: Wiley.
- Woolner P. (2010). *The Design of Learning Spaces*. London: Continuum.
- Wong, K. (1998). Culture and Moral Leadership in Education. *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 106-125.
- Yammarino, F., Dubinsky, A. & Sprangler, W. (1998). Transformational and contingent reward leadership: Individual, dyad, and group level analysis. *The Leadership Quarterly*, 9(1), 27-54.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368-389.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organisations*, 4<sup>th</sup> edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 677-305.
- Zeisel, J. (2006). *Inquiry by design: Environment/behavior/neuroscience in architecture, interiors, landscape, and planning*. New York: W.W. Norton & Company.
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M. & Gale, T. (2015). Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy & Theory*. (47)3, 227-246.



## ADDENDUM A: FOTO-OPSTEL



Foto: 1 (Bladsy 110)



Foto: 2 (Bladsy 110)



Foto: 3 (Bladsy 129)



Foto: 4 (Bladsy 129)



Foto: 5 (Bladsy 141)



Foto: 6 (Bladsy 141)

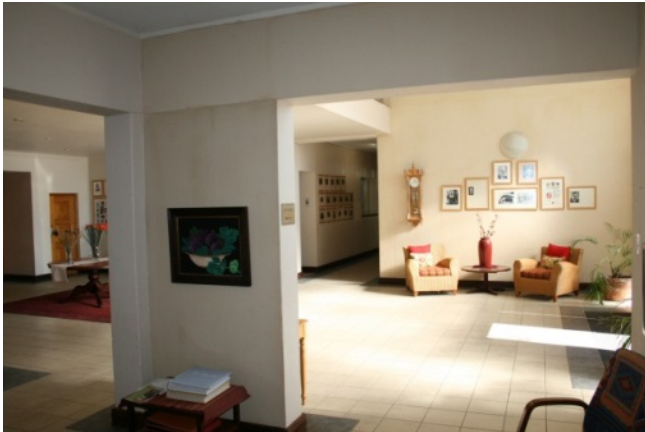


Foto: 7 (Bladsy 141)

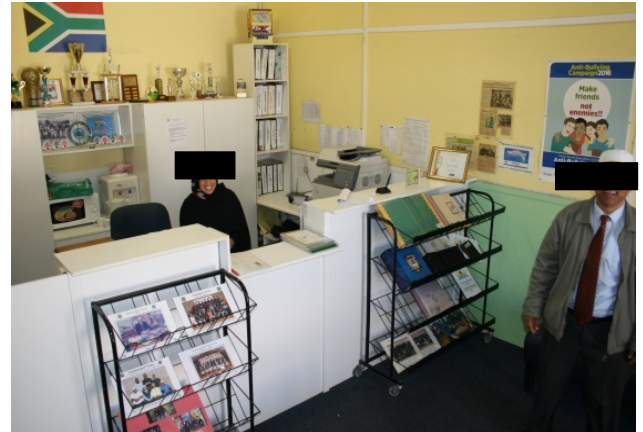


Foto: 8 (Bladsy 141)

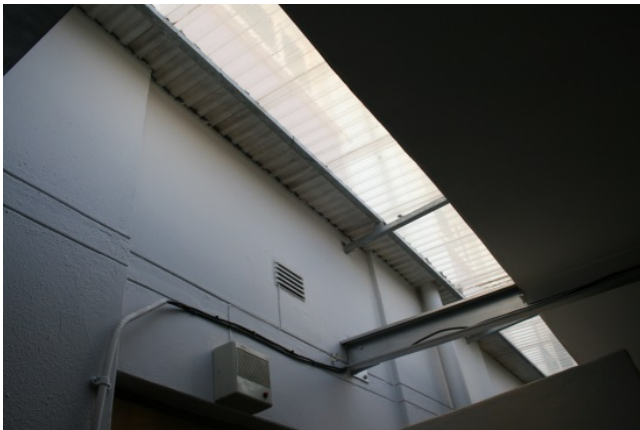


Foto: 9 (Bladsy 154)



Foto: 10 (Bladsy 154)

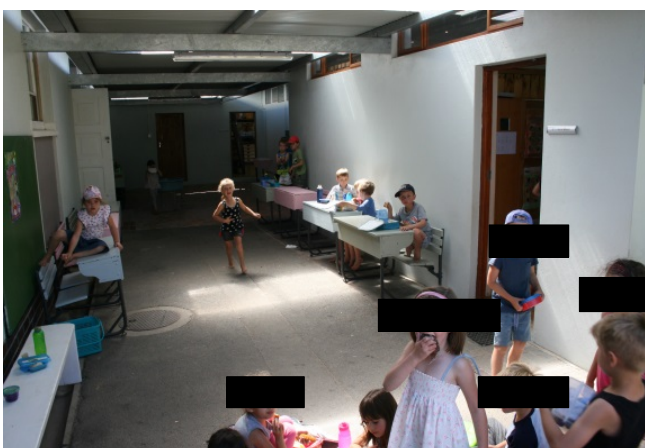


Foto: 11 (Bladsy 154)



Foto: 12 (Bladsy 131)





Foto: 13 (Bladsy 129)



Foto: 14 (Bladsy 129)



Foto: 15 (Bladsy 161)



Foto: 16 (Bladsy 161)



Foto: 17 (Bladsy 161)



Foto: 18 (Bladsy 161)





Foto: 19 (Bladsy 161)



Foto: 20 (Bladsy 161)



Foto: 21 (Bladsy 161)



Foto: 22 (Bladsy 161)



Foto: 23 (Bladsy 161)



Foto: 24 (Bladsy 161)





Foto: 25 (Bladsy 166)



Foto: 26 (Bladsy 166)



Foto: 27 (Bladsy 144)



Foto: 28 (Bladsy 144)



Foto: 29 (Bladsy 132)



Foto: 30 (Bladsy 131)



Foto: 31 (Bladsy 170)



Foto: 32 (Bladsy 170)



Foto: 33 (Bladsy 132)



Foto: 34 (Bladsy 132)



Foto: 35 (Bladsy 132)



Foto: 36 (Bladsy 132)





Foto: 37 (Bladzy 153)



Foto: 38 (Bladzy 153)



Foto: 39 (Bladzy 155)

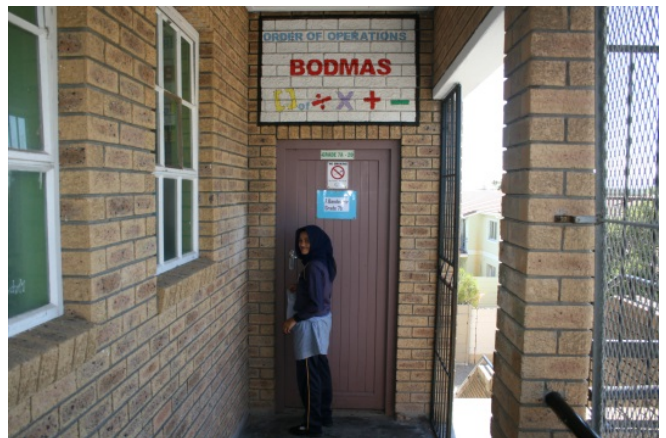


Foto: 40 (Bladzy 155)



Foto: 41 (Bladzy 155)

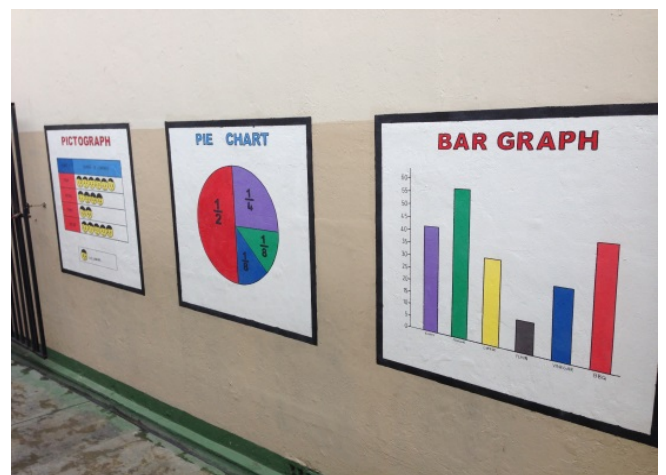


Foto: 42 (Bladzy 155)





Foto: 43 (Bladsy 155)



Foto: 44 (Bladsy 155)



Foto: 45 (Bladsy 155)



Foto: 46 (Bladsy 155)

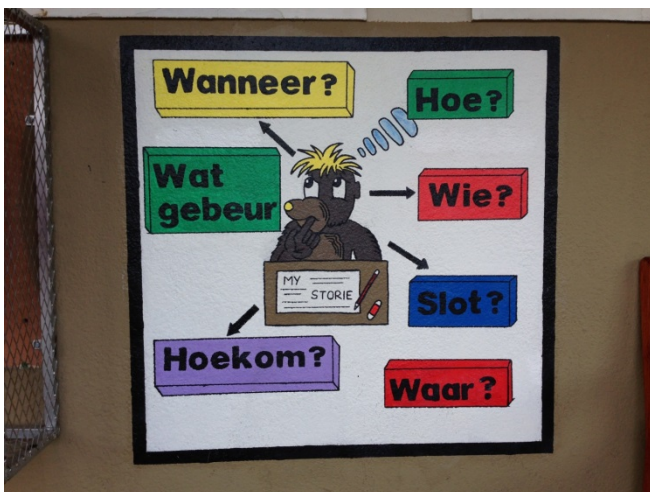


Foto: 47 (Bladsy 155)



Foto: 48 (Bladsy 155)





Foto: 49 (Bladsy 148)



Foto: 50 (Bladsy 148)



Foto: 51 (Bladsy 148)



Foto: 52 (Bladsy 153)



Foto: 53 (Bladsy 156)



Foto: 54 (Bladsy 156)





Foto: 55 (Bladsy 1)



Foto: 56 (Bladsy 1)



Foto: 57 (Bladsy 161)



Foto: 58 (Bladsy 163)



Foto: 59 (Bladsy 163)



Foto: 60 (Bladsy 163)





Foto: 61 (Bladsy 168)



Foto: 62 (Bladsy 168)



Foto: 63 (Bladsy 168)



Foto: 64 (Bladsy 168)



Foto: 65 (Bladsy 168)



Foto: 66 (Bladsy 168)





Foto: 67 (Bladsy 168)



Foto: 68 (Bladsy 168)



Foto: 69 (Bladsy 168)



Foto: 70 (Bladsy 168)



Foto: 71 (Bladsy 168)



Foto: 72 (Bladsy 168)





Foto: 73 (Bladsy 170)



Foto: 74 (Bladsy 168)



Foto: 75 (Bladsy 168)



Foto: 76 (Bladsy 168)



Foto: 77 (Bladsy 169)



Foto: 78 (Bladsy 169)





Foto: 79 (Bladsy 169)



Foto: 80 (Bladsy 169)



Foto: 81 (Bladsy 169)



Foto: 82 (Bladsy 169)



Foto: 83 (Bladsy 169)



Foto: 84 (Bladsy 170)





Foto: 85 (Bladsy 170)



Foto: 86 (Bladsy 170)



Foto: 87 (Bladsy 170)



Foto: 88 (Bladsy 126)



Foto: 89 (Bladsy 126)



Foto: 90 (Bladsy 126)

**Addendum B**

UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

**STELLENBOSCH UNIVERSITY  
CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH**

---



**Research question: *"How do school principals produce space through their leadership practices?"***

You are kindly asked to participate in a research study conducted by me, Johann Burger (TD., B.A., B.Ed., M.ED.), a Deputy Chief Education Specialist, working for the Western Cape Education Department. The research that I shall be conducting will be contributing towards a PhD thesis in the field of Education Policy Studies. You have been selected as one of two possible participants in this study because of your own unique leadership and spatial practices which have contributed towards your school being successful, and being recognized as a center of academic excellence. This merits the research to be done at your school

**1. PURPOSE OF THE STUDY**

This is an exploratory study into understanding how school leaders use and produce space through their leadership practices. The aim of this exploratory study is to understand how their spatial production promotes a learning environment that leverages educational practices that promote student learning. The space that I shall be referring to in this study consists of the imbrication of physical, mental and social spaces in which principals play a leading role in producing and co-constructing at their educational institutions.

The main academic aims of the thesis are:

- to explore the relationship between school leadership and the use of space;
- to investigate the integration and use of leadership practices and the production of space;
- to discuss the main categorisations of space in a school environment;
- to examine the theories underpinning the production of educational space;
- to clarify the conceptual link between the utilization of space and leadership practices;
- to explore the steps that school leaders take to produce and to negotiate space and,
- to understand the role of space in the dynamics of creating productive educational communities.

The study will purposively focus on principals that are identified as productive educational spatial producers. The study will look at the leadership practices of those principals who, in their own diverse ways, are successful producers of educational space. The study will focus on determining their *specific* leadership styles and attempt to understand how they manage the developing convergence of the

educational management field, the educational leadership field and principalship at their school in order to produce an effective learning community (Bourdieu, 1973). The study will furthermore look at the school leaders' personal engagement with classroom improvement, both in terms of pedagogy and assessment, and how it is aligned to the curriculum, as an outcome of the production of space.

## **THE SUB-QUESTIONS**

- How do the school principals mediate and produce space at the intersection of educational management and educational leadership practices?
- How do the school principals produce space in order to unleash productive spatial practices in their schools?
- How do school principals' spatial production produce healthy classroom practices?

The thesis is concerned with the argument that there is a relationship between a school leader's spatial production and his or her leadership practices. More specifically, I want to situate my thesis in the argument that transformative school leaders can create productive educational communities with motivated teachers and increased learner achievement.

## **2. PROCEDURES**

Should you volunteer to participate in this study, we would ask you to do the following:

For the empirical research of the thesis, a focus group and observations will be used to collect the data. I shall be focusing mainly on a qualitative approach, analyzing how school leaders' interpret their own leadership and spatial practices, and then observe them at their schools.

The focus group meeting with the two principals will take place during March 2015 on a day that would be convenient for both principals. The meeting will take place in the Research Commons at Stellenbosch University, and the duration will not be longer than 90 minutes. Consent will be obtained for the use of an audio tape recorder in the consent form. If any participant expresses discomfort with the audio recording, even after consenting, I shall refrain from such usage.

To verify the information gained during the focus group meeting, observations will be conducted at the various schools, and might entail a brief follow-up meeting with the relevant principal if necessary. An interview will be conducted with selected members of each of the schools' SMT, SGB and learners in order to obtain information that could possibly further inform the information gained from the focus group meetings. These interview meetings will take place at each school, and on a date and time that is most convenient for all participants.

## **3. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS**

There are no reasonable foreseeable risks, discomforts, or inconveniences associated with this research.

## **4. POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SOCIETY**

In South Africa with its education system under tremendous pressure, clear understandings of leadership roles, motivated staff and effective school spaces are both relevant and necessary. With my study, I hope to contribute to the academic debate on educational space and specific leadership practices. However, not many studies have been done about the unique relationship between leadership, the utilization of space and learner achievement. Optimal utilization of space at a school (the physical, mental and social) plays an important role in teacher and learner motivation, engagement and achievements at school. It also determines the general "happiness" of the school, influencing the ethos, and ultimately learner achievement. Once my thesis has been completed, I intend to contribute towards this educational conversation by means of writing articles on the subject, and intend to generate a user-friendly booklet with guidelines for school leaders with steps, strategies and measures on how to negotiate the school space effectively, and so, hopefully, to promote teacher motivation. The participants will not benefit



directly from the research that is being done, but their contributions will benefit education and society in general.

## **5. PAYMENT FOR PARTICIPATION**

The participating subjects will not receive any payment or remuneration for their contribution towards the research. Once the examiners have assessed the final thesis, copies thereof will be made available, upon request, to the schools who took part in the research programme.

## **6. CONFIDENTIALITY**

Any information that is obtained, in connection with this study, remains confidential. Information that could possibly identify you - will be disclosed only with your permission - or as required by law. All data will be organised and stored in such a manner that it will not fall into the hands of unauthorised persons, get lost, or be put into a position that might divulge confidential information to persons not linked to this research project. The participants have, however, the right to review/edit the audio tapes, before the information is analyzed. After the research is completed and assessed for the purpose of this thesis, all recordings will be erased.

The information gained from this research will only be released to my examiner, Prof. Aslam Fataar, of the Department of Policy Studies at Stellenbosch University, for moderation purposes. The participants' confidentiality will be maintained in the final thesis and in the publication thereof.

## **7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL**

You may choose whether or not to participate in this study. If you volunteer to be in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study. The investigator may withdraw you from this research if circumstances arise that warrant doing so.

## **8. IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS**

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact my supervisor, Prof. Aslam Fataar [[afataar@sun.ac.za](mailto:afataar@sun.ac.za); or 021-808 2419], or myself Johann Burger [[johannburger@sun.ac.za](mailto:johannburger@sun.ac.za); or 079 719 4502].

## **9. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS**

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [[mfouche@sun.ac.za](mailto:mfouche@sun.ac.za); 021 808 4622] at the Division for Research Development at the Stellenbosch University.

**SIGNATURE OF RESEARCH SUBJECT OR LEGAL REPRESENTATIVE**

The information above was described to me, the participant, by Mr. Johann Burger in English, and I am in command of this language. I, the participant, was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to my satisfaction.

I hereby consent voluntarily to participate in this study. I have been given a copy of this form.

---

**Name of Participant**

---

**Signature of Participant or Legal Representative**

---

**Date****School Stamp****SIGNATURE OF INVESTIGATOR**

I declare that I explained the information given in this document to Mr. Hawkie de Villiers. He was encouraged and was given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in English and no translator was used.

---

**Signature of Investigator**

---

**Date**

**Addendum C**

Directorate: Research

[Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za](mailto:Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za)

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

**REFERENCE:** 20140911-36317**ENQUIRIES:** Dr A T Wyngaard

Mr Johann Burger  
20 Viljoen Street  
Bredasdorp  
7280

**Dear Mr Johann Burger****RESEARCH PROPOSAL: HOW DO SCHOOL PRINCIPALS PRODUCE SPACE THROUGH THEIR LEADERSHIP PRACTICES**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **17 January 2015 till 30 March 2015**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services  
Western Cape Education Department  
Private Bag X9114  
CAPE TOWN  
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard

**Directorate: Research**

**DATE: 11 September 2014**

**Addendum D****POST-HOC APPLICATION: NO CLEARANCE**

REC Humanities New Application Form

7 July 2017

**Project number:** EPS-2017-0158-126

**Project title:** How do school principals produce space through their leadership practices?

Dear Mr Johann Burger

Thank you for submitting this research proposal to the DESC/REC for review and for transparently acknowledging that the data to be used for this study was collected prior to obtaining DESC/REC ethics approval.

The REC notes these circumstances and sympathises with the applicant. The REC reviewed the application and is of the opinion that the research was done in an ethically-responsible way. Had the application been submitted timeously there is no doubt that clearance would have been granted for the study.

The REC: Humanities is, however, registered with the National Health Research Ethics Council and is prohibited from granting posthoc/retrospective ethics approval for projects where it is apparent that data collection has already commenced or is completed. It is Stellenbosch University policy that all research involving human participants goes through a formal ethical clearance process prior to study commencement, hence this research does not meet this requirement.

Therefore, the final decision as to whether or not this degree is awarded lies with the Faculty. When deciding whether or not to submit the results of a study that does not have formal ethics approval for a degree, publication or presentation at a conference, it is your responsibility as the

researcher and supervisor to ensure that no information that may be harmful to any participant or organisation is placed in the public domain.

Furthermore, it remains your responsibility to ensure that no action with respect to this research risks placing co-authors or Stellenbosch University at reputational risk, due to the lack of formal ethics approval for this research. The final decision as to whether the results of the study can be published in a scientific journal lies with the editor of the publication. Lack of formal ethics approval from a research ethics committee must be transparently declared. It is also suggested that the applicant informs Dr Wyngaardt of the WCED of the oversight and of the Faculty's decision.

The REC: Humanities would like to further offer the following recommendations/questions for clarification:

## **1. PARTICIPANT SELECTION AND RECRUITMENT**

The researcher did not explain how teachers and governing body members were selected or approached for the focus groups e.g. on what basis or how many per school? This needs to be clarified in the research proposal submitted to the REC.

## **2. PROTECTION OF PARTICIPANTS PRIVACY (Access to information that the 'data subject' would regard as privileged) AND CONFIDENTIALITY (Transferring information provided in confidence to the researcher to a third party)**

2.1) The protection of the principals' confidentiality is not clearly addressed – this is important due to their employment relationship with the WCED.

2.2) The researcher did not explain how confidentiality will be maintained in the focus group discussions.

2.3) The researcher states that he made use of a note-taker during the focus groups – he has to confirm whether a confidentiality agreement is in place with this person to protect the confidentiality of his participants.

2.4) It is unclear how anonymity/confidentiality of teachers' and learners who were observed will be handled appropriately: how they were they informed (or not) that they were be observed,

and what was done if any specifically sensitive or questionable matters were observed (e.g., bullying, harassment, etc.) and how this will be dealt with.

### **3. PROTECTION OF DATA, BOTH PAPER AND ELECTRONIC**

The researcher notes that data will be secured, not to fall into the hands of unauthorised persons, but gave no indication as to how this will be done.

### **4. INFORMED CONSENT AND ASSENT PROCESSES AND FORMS**

Appropriate and in order for school principals. However, researcher mentioned in the proposal that he conducted focus group sessions with randomly selected teachers and members of the schools' governing body. He did not attach a copy of the informed consent form that was used to confirm consent from focus group members.

If you have any questions or need further assistance, please contact the REC: Humanities office at [cgraham@sun.ac.za](mailto:cgraham@sun.ac.za).

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

**Addendum E**

24 August 2017

The Chair

REC: Humanities

SU

Dear Clarissa Graham

Pursuant to the letter dated 7 July 2017 from the REC: Humanities in which the Faculty of Education is specifically requested to offer a ‘... final decision as to whether or not this degree is awarded ...’, I hereby confirm that after consultation with the promoter, Prof Aslam Fataar, it can be articulated that ethical standards have been implemented to finalise the examination copy of Mr Johan Burger’s dissertation.

Considering the Faculty’s position not to penalise a candidate for a perceivable remission vis- à-vis the adherence to the University’s ethical clearance policy, and on the basis of the promoter’s confirmation that ethical standards had been adhered to in expediting the educational research, I hereby recommend that the degree be awarded on condition that the examination processes have been adhered to in respect of Mr. Johan Burger’s project, ‘How do school principals produce space through their leadership practices? (Project number: EPS- 2017-0158-126).



**Prof Yusef Waghid**

**Acting Dean: Faculty of Education**



**Addendum F**

**UNIVERSITY OF STELLENBOSCH**



**DATA COLLECTING:  
QUESTIONS FOR FOCUS GROUP**

<b>STUDENT</b>	: Johann Burger
<b>STUDENT NUMBER</b>	: 10815910
<b>PROPOSED DEGREE</b>	: PhD
<b>PROGRAMME</b>	: Educational Policy Studies
<b>SUPERVISOR</b>	: Professor Aslam Fataar
<b>DATE</b>	: 20 September 2016

**QUESTIONS:**

The main research question: *“How do school leaders produce space through their leadership practices?”*

**A. Background details** (from each of the two interviewees)

1. As a school leader, how would you define your main tasks?
2. How far, would you say, does your influence penetrate the school? (e.g. does it end at your office door? The foyer? The corridors? The teachers' door?) Please explain.
3. How would you describe your style of leadership? How would your colleagues classify your leadership style? How do they respond to it?
4. What is your personal vision for your school?
5. How do you visualise your school in the future?
6. What were the main challenges that you faced when you were appointed principal?
7. How do you solicit support from your SMT and SGB?
8. Did you ever experience or sense that your SGB would want to “run” your school, or even just “take over” the managerial responsibilities at your school? What was your response?
9. How would you define your SGB's level of competence, commitment and professionalism? Are they equipped for the job? Do they have knowledge regarding SASA 1996?
10. Are your school's SMT and SGB properly trained for the job, and how often do they have training sessions w.r.t. their unique portfolios?
11. How would you define your school's culture and school climate?
12. What do you do to establish or further your school's culture and climate?

**B. Considerations about physical space** (Questions put to the Focus Group)

1. What would you say are the most important physical spaces at your school?
2. Were you satisfied with the conditions and layout of the physical spaces in your school when you became principal of your present school? What did you perceive to be the main problems with the physical spaces, if any?
3. If you were not initially satisfied with the space or learning environment at your school, what did you do?
4. How would you define a learning environment?

5. If you constructed or changed the given spaces, what motivated you to do so? What were your aims?
6. Are your school's classrooms welcoming and inviting?
7. Do the classrooms reflect the phase or subject that is being taught within the classroom?
8. Are the classrooms "print rich", and if so, what is the purpose thereof?
9. Do the teachers move furniture, such as tables / desks etc. around in order to regulate behaviour and / or to assist with teaching and learning processes?
10. Have you ever seen yourself as a victim of space? Explain your answer.
11. Do you involve teachers, learners and parents in your reconfiguration of the physical spaces? If so, how? If not, why not?
12. What were the main challenges in modifying the spaces?
13. What were the reactions of the people using the spaces after the changes?
14. How did you solicit the support from the SMT and SGB w.r.t. your spatial projects?
15. Would your teachers be able to adapt to an innovative 21<sup>st</sup> century learning space with ICT, or would they prefer teaching in a more traditional 20<sup>th</sup> century learning space, to which they might be accustomed to?
16. Research indicates that 27% of what learners learn at school, is learnt outside the classrooms. Do you see your whole school as a unique learning environment?
17. What have you done in order to make the physical spaces, productive learning environments?
18. What is your view on infusing the physical spaces with colour, music, light and fresh air?
19. What role does your biography play in your unique spatial practices which have engendered the construction of physical space and the subsequent establishment of productive learning environments?

### **C. Social spaces**

1. What do you think constitutes the "social" spaces in your school?
2. What are the main rituals, symbols, traditions that foster your school spirit?
3. Have you changed anything to improve the school spirit and social interactions between teachers, learners and parents?
4. If so, what did you see as the problem that needed to be fixed?
5. How did you go about negotiating the changes of these social spaces?

6. What role do you think can emotional or social zones play at your school? Have you constructed any?
7. What were the main challenges in changing these spaces?
8. What have been the responses of the teachers, learners and parents to these changes? Is there a different “emotional” atmosphere?

#### **D. Professional spaces**

1. As a leader, what kinds of opportunities do you (or would you like to) create for your teachers to develop professionally?
2. How did you negotiate creating these opportunities and motivating teachers to use them?
3. What were the main challenges in negotiating these spaces?
4. What have been the reactions of the teachers, learners and parents to the outcomes of these changes?

#### **E. General**

1. What would you count as your main achievement in making the “lived spaces” of your school more productive?
2. If you could change anything now, what would it be? Why? How?
3. What would be your advice to other school leaders who want to improve the lived spaces in their schools?
4. Anything else you would like to add?

## Addendum G



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

### INTERVIEW SCHEDULE: SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS

The following two principals from schools ST and PL have been approached and have agreed to a series of interviews and focus group meetings aimed at researching how they create or produce space at their schools by means of their spatial and leadership practices:

#### SCHOOL / PRINCIPAL

1. Rural School: PL
2. Urban School: ST

**A series of two semi-structure conversations are conducted with each of the principals in order to try to determine:**

- What elements from their past or biography contributed mostly towards them being identified as successful spatial producers?
- What are the data at their schools that is relevant to, or could influence their production of space?
- How do they see and production of physical, mental and social spaces at their schools?
- How do they muster buy-in and support from their school management teams (SMT) and school governing bodies (SGB)?
- What are the leadership and spatial practices that they employ in order to produce healthy learning environments?
- How do they see the contextual link between the production of space and learner achievement?
- How do they apply their leadership and spatial practices in order to improve classroom practices?

- In addition to managing their school's curriculum, how do they cope with all the other responsibilities that come across their path as a school principal?
- How, when and how do they discuss the production of healthy learning environments with their staff? Who do they perceive and who belongs to "their staff?"

### **Guidelines for first conversation with principals:**

Tell me more about your school with regards to being a:

1. Public Primary School
2. Dominant Religion
3. Numbers:
  - a. Learners
  - b. Educators
  - c. SGB Posts
  - d. Public Servants
  - e. Other posts created at school
4. Urban / Rural
5. School: Geographical location
6. School: Surrounding neighbourhood
7. Quintile
8. School fees
9. How finances are generated
10. Description of the cooperation with and amongst:
  - a. Learners
  - b. Parents
  - c. SMT
  - d. SGB
11. Learner achievements:
  - a. Academics: Systemic Grades 3 and 6
  - b. Cultural
  - c. Sport
  - d. Other

**Guidelines for second conversation with principals:**

Tell me more about your school with regards to your own profile:

1. Principal's profile:

- a. Years in education
- b. Years and position at previous school(s)
- c. Years at the present school
  - i. As Educator
  - ii. As HOD
  - iii. As Deputy Principal / 2IC
  - iv. As Principal
- d. Training:
  - i. Academic
  - ii. Professional
  - iii. Other
- e. Leadership
  - i. School (Primary and Secondary)
  - ii. Tertiary Level
  - iii. Community
  - iv. Other
- f. Involvement in school's curriculum
- g. Class visitations and classroom practices
- h. Staff Development
- i. Views on Networking
- j. Conferences attended
- k. Reading interests
- l. Travels undertaken
- m. Family background (where did you grow up?)
- n. When / how did you develop an interest in space (environment)
- o. How do you produce physical, mental and social space?
- p. How do you obtain the buy-in and support from your SMT and SGB?



- q. What are the main reasons why you go to extra lengths to produce healthy learning environments?
- r. How do you make use of school culture and school climate in order to produce healthy learning environments and further esprit de corps at school?
- s. Do you produce space intuitively, instinctively or by other means?
- t. Personal vision, mission and dream for your school?

[illegible]

Reception											
Principal's office											
Staff room											
Corridors											
Classrooms – layout, seating, ITC, displays											

[illegible]

Perceived space:

- What symbols are displayed? What effect does this have with regards to user's responses? Do the symbols exclude anyone?
- What message is portrayed by the space? ("enter" "don't enter", "important" "Here is authority". "all welcome" etc., etc.)
- Is the purpose of the space clearly communicated? (e.g. school hall for gatherings)
- Who "owns" the space?
- How does the space regulate movement and use of the space?
- How and who constructs the space / learning environment?

Conceived space:

- Is there enough room for the purpose for which the space is intended?
- Is it attractive and inviting? (What makes it so? What building materials are used? What colour?)
- Does the overall layout facilitate movement between spaces?
- Is it safe?

Lived spaces:

- Degree of social interaction
- Do users use the space for which it is intended?
- How do they actually use the space?